

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA VIDA AFECTIVO-SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN DEL
CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DON BOSCO
Y LOS VALORES QUE LA FUNDAMENTAN

Doctoranda

María del Rosario González Córcoles

Director

Dr. Antonio Bautista García-Vera

Codirectora

Dra. Ángeles Bueno Villaverde

Madrid, 2017

*A mi familia.
A mis padres y hermana,
que ya habitan en la
“Belleza de la Verdad sin ocaso”.*

Agradecimiento

*A las personas que
siempre confiaron en mí.*

*A quienes me han animado,
impulsado y estimulado.*

*A quienes, de una u otra manera,
han dejado su impronta
en esta investigación.*

*A mi director y codirectora de Tesis,
por su orientación y acompañamiento.*

*A todas ellas,
gracias de corazón.*

INDICE

INTRODUCCIÓN	17
1 TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL	31
1.1 EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO MORAL	34
1.1.1 Estudios empíricos de la psicología moral en el siglo XX.....	34
1.1.2 Aportación española al estudio del desarrollo moral	38
1.1.3 La psicología moral en la actualidad	41
1.2 PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO MORAL.....	42
1.2.1 El desarrollo moral como adaptación heterónoma	43
1.2.2 El desarrollo moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo	50
1.3 TEORÍA COGNITIVA DEL DESARROLLO MORAL DE PIAGET.....	52
1.3.1 Desarrollo cognitivo y estadios de desarrollo cognitivo	53
1.3.2 Desarrollo moral	54
1.3.3 Contribución de Piaget	59
2 LA VÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA Y SU APLICACIÓN AL CAMPO DE LA SOCIALIZACIÓN	61
2.1 LA TEORÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA.....	65
2.1.1 Supuestos de la teoría cognitivo evolutiva	66
2.1.2 Características generales de la teoría de estadios cognitivos	69
2.1.3 Efectos de la experiencia sobre los estadios cognitivos.....	71
2.1.4 Estadio y Secuencia en la teoría cognitivo-evolutiva	72
2.2 LA ESTRUCTURA EN LA SOCIALIZACIÓN. FRACASO DE LOS ESTUDIOS NATURALISTAS.....	73
2.2.1 Estudios naturalistas de la socialización	73
2.2.2 Estudios experimentales del aprendizaje social	74
2.3 EL DESARROLLO SOCIAL DEFINIDO EN TÉRMINOS COGNITIVO- ESTRUCTURALES. ESTADIOS MORALES.....	76

2.3.1	La socialización en términos de formación de la personalidad.....	76
2.3.2	Estudio sobre la regresión de estadio	86
2.3.3	Criterios que han de reunir los estadios	87
2.4	RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO, EL AFECTO Y LA CONDUCTA EN EL DESARROLLO SOCIAL	89
2.5	EL ENTORNO SOCIAL SEGÚN LAS OPORTUNIDADES DE TOMA DE ROL Y DE LA CORRESPONDENCIA ESTRUCTURAL.....	95
2.5.1	Toma de rol y ordenamiento de los estadios	96
2.5.2	Participación y desarrollo moral.....	99
2.5.3	Estudios sobre la asimilación de juicios morales	103
2.6	LA IMITACIÓN, PROCESO BÁSICO EN LA FORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL.....	105
2.6.1	La motivación por imitación es intrínseca. El efecto y el interés como determinantes de la imitación	108
2.6.1.1	White y la teoría de la motivación del efecto	108
2.6.2	Condiciones motivacionales de la imitación.....	111
2.6.3	Evolución cognitivo-estructural de la diferenciación entre la competencia del yo y el otro.....	112
2.6.4	Efectos del poder social en la imitación	116

3 VÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA: ESTADIOS MORALES Y MORALIZACIÓN121

3.1	EL DESARROLLO MORAL EN LA PERSONALIDAD	123
3.1.1	Desarrollo lógico, desarrollo moral y perspectiva social.....	123
3.1.2	Factores que intervienen en el desarrollo moral.....	127
3.2	ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL.....	129
3.2.1	Características de los estadios	130
3.2.2	Descripción sociomoral de los estadios y niveles de desarrollo ..	136
3.2.2.1	Niveles de desarrollo.....	139
3.2.2.2	Estadios de desarrollo	143
3.3	EL ENTORNO SOCIAL EN LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO MORAL EN LA TEORÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA	156

3.3.1	Las oportunidades de toma de rol	157
3.3.2	La atmósfera moral de un grupo o institución	159
3.3.3	El conflicto cognitivo-moral	161
3.4	ESTUDIOS SOBRE LA ATMÓSFERA SOCIOMORAL.....	162
3.4.1	Estudio en el reformatorio de Cheshire	163
3.4.2	Estudios en las escuelas alternativas democráticas y escuelas secundarias regulares	164
3.4.2.1	Estudio de Power y Reimer (1978).....	164
3.4.2.2	Estudio de Higgins, Power y Kohlberg (1984).....	168
3.5	EL DESARROLLO MORAL Y DESARROLLO DEL EGO.....	170
3.5.1	Supuestos teóricos sobre el desarrollo de la personalidad y la moralidad. Comparación entre Loevinger y Kohlberg	173
3.6	TEORÍAS DE LA MORALIZACIÓN: TEORÍAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS, TEORÍAS DE SOCIALIZACIÓN Y TEORÍA PSICOANALÍTICA	176
3.7	REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA DE KOHLBERG EN TORNO AL DESARROLLO MORAL. VINCULACIÓN CON ALGUNAS IDEAS BÁSICAS DE PIAGET Y OTROS AUTORES	178
3.7.1	La teoría cognitivo-evolutiva es interaccionista	178
3.7.2	Consideraciones básicas sobre las teorías estructuralistas y el desarrollo moral	179
3.7.3	Influencia del medio en el desarrollo moral: Factores que intervienen.....	181
3.7.4	El campo de la educación: Influencia de la estimulación ambiental en el desarrollo moral.....	182
3.8	APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE KOHLBERG A LA EDUCACIÓN, VINCULACIÓN CON LA PEDAGOGÍA SALESIANA Y CON LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL CES DON BOSCO	185
3.8.1	La pedagogía salesiana. Factores que intervienen en el desarrollo moral en la óptica de la teoría de Kohlberg.....	186

4 LOS VALORES EN EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD 189

4.1	INTRODUCCIÓN	191
-----	--------------------	-----

4.2 NATURALEZA DE LOS VALORES DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL	193
4.2.1 Psicología de los valores	194
4.2.2 Perspectivas del término “valor”	195
4.2.3 Definiciones de valor	197
4.2.4 Los valores desde la perspectiva psicosocial	198
4.2.4.1 Los valores son cualidades	198
4.2.4.2 Son cualidades reales.....	199
4.2.4.3 Cualidades reales que merecen la estima de persona	200
4.2.4.4 Los valores dinamizan la vida de las comunidades. Valores y cultura de la comunidad.....	201
4.2.5 Dimensiones de los valores	203
4.2.6 Polaridad de los valores	209
4.2.7 Tipologías y clasificaciones de valores	209
4.2.8 Característica de los valores morales	216
4.2.9 Diversidad cultural y Universalidad de Valores	217
4.3 SIGNIFICADO Y FUNCIONES DE LOS VALORES COMO CONTENIDO DE APRENDIZAJE	218
4.3.1 Los valores, un tipo de creencia o convicción	218
4.3.1.1 Los valores como creencias prescriptivas	219
4.3.1.2 Los valores son creencias perdurables	220
4.3.1.3 Los valores, creencias de lo preferible respecto a un modo de conducta o a un estado final de existencia ...	222
4.3.2 Funciones de los valores y de los sistemas de valores personales	224
4.3.2.1 Satisfacción de las necesidades humanas	224
4.3.2.2 Fortalecimiento de la autoestima	225
4.3.3 Valor y conceptos afines	227
4.3.4 Los valores en la construcción de la personalidad	231

4.3.4.1	Esencialidad de los valores para el autoconcepto.....	231
4.3.4.2	Dinamismo funcional de la personalidad.....	232
4.3.4.3	Implicaciones educativas	233
4.3.5	Importancia y necesidad de la enseñanza de valores para la educación	234
4.3.6	El profesor-educador en la enseñanza de valores.....	236
4.4	ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS VALORES	239
4.4.1	Técnicas de Clarificación de valores	239
4.4.2	Técnica de Análisis de valores.....	241
4.4.3	El aprendizaje por observación y la imitación de modelos	242
4.4.4	Técnica de la Asamblea de Aula	243
5	METODOLOGÍA EN INVESTIGACIÓN.....	247
5.1	PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN	249
5.1.1	Paradigma racionalista-cuantitativo.....	251
5.1.2	El paradigma cualitativo o enfoque naturalista.....	253
5.1.3	Paradigma cuantitativo <i>vs</i> Paradigma cualitativo	258
5.2	LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	260
5.2.1	Antecedentes de la investigación cualitativa	260
5.2.2	Características de la investigación cualitativa	262
5.2.3	El concepto “ <i>etic</i> ” y “ <i>emic</i> ” en la investigación cualitativa	265
5.2.4	Fortalezas y debilidades.....	266
5.3	LA ETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	268
5.3.1	Concepto de etnografía	268
5.3.2	Etnografía en educación	270
5.3.3	Enfoques en etnografía	272
5.3.4	Principales corrientes en el desarrollo de la etnografía.....	274
5.3.4.1	Corriente norteamericana.....	274
5.3.4.2	Corriente británica	275

5.3.4.3	Corriente latino-americana	276
5.3.5	Etnografía y Epistemología	277
5.4	METODOLOGÍA BIOGRÁFICA-NARRATIVA	283
5.4.1	El método biográfico	284
5.4.1.1	Variedad de términos y técnicas biográficas	284
5.4.1.2	Interés y valor del método biográfico	289
5.4.1.3	Fortalezas y debilidades del método biográfico	291
5.4.2	El relato de vida como forma narrativa.....	294
5.4.2.1	Historia de vida y narración.....	296
5.4.2.2	Elementos narrativos en las historias y narraciones ...	297
5.4.2.3	Relato de vida (life story) y autobiografía	299
5.4.2.4	El relato de vida. Instrumento de investigación educativa: Funciones y ámbitos existenciales de experiencia social.....	300
5.4.3	La entrevista	304
5.4.3.1	La investigación con entrevistas en la historia y en las ciencias sociales	305
5.4.3.2	Concepciones epistemológicas del conocimiento de las entrevistas.....	307
5.4.3.3	El modo de comprender una entrevista cualitativa	310
5.4.3.4	Asimetría de poder en la entrevista cualitativa	312
5.4.3.5	Enfoques en la entrevista de investigación	313
5.4.3.6	Tipos de entrevistas.....	314
5.4.3.7	Cuestiones éticas de la entrevista	317
5.4.3.8	Etapas en un proyecto de investigación con entrevistas	322
5.5	ANÁLISIS CUALITATIVO. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS	345
5.5.1	El análisis de datos cualitativo y su sistematización	345
5.5.2	Metodologías en el análisis de datos cualitativos	348
5.5.3	Análisis de biografías y narraciones	350

5.5.4	Calidad en el análisis narrativo.....	351
6	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN	359
6.1	FASE DE REFLEXIÓN	362
6.1.1	Perspectiva paradigmática	364
6.2	FASE DE PLANIFICACIÓN	368
6.2.1	Campo de estudio y contexto	368
6.2.2	Selección y diseño de las herramientas y técnicas de recogida de información	370
6.2.2.1	Carta a mi escuela	371
6.2.2.2	Autobiografía	373
6.2.2.3	Entrevista	377
6.3	FASE DE ENTRADA.....	384
6.3.1	Selección de sujetos informantes	384
6.3.2	Cronología de la investigación: Selección de informantes, estrategia y calendario.....	386
6.3.3	Labores de contacto y presentación	388
6.4	FASE DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS PRELIMINAR.....	389
6.4.1	Carta a mi escuela	389
6.4.2	Autobiografía	390
6.4.3	Entrevistas.....	393
6.4.3.1	Concertación de la entrevista.....	393
6.4.3.2	Consentimiento informado, cuestiones éticas y confidencialidad	396
6.4.3.3	Comienzo de la entrevista	397
6.4.3.4	Las preguntas del entrevistador	398
6.4.3.5	Escenario de las entrevistas.....	401
6.4.3.6	El entrevistador.....	402
6.5	TRANSCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN	406

6.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	407
6.7 VALIDACIÓN Y TRIANGULACIÓN.....	408
7 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	409
7.1 MOTIVACIONES PARA ELEGIR LOS ESTUDIOS DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL.....	417
7.1.1 Motivaciones para realizar los estudios de Grado de Maestro....	418
7.1.2 La familia y los profesores en la motivación vocacional.....	444
7.1.2.1 Influencia de la familia	444
7.1.2.2 Influencia de los profesores en etapas escolares anteriores	445
7.1.3 Experiencias prácticas que le marcan en la toma de decisión ...	451
7.1.3.1 Experiencias en el ámbito familiar	452
7.1.3.2 Experiencias en el ámbito escolar	453
7.1.3.3 Experiencias en el ámbito extraescolar.....	456
7.1.4 Motivaciones para la realizar los estudios Grado en Educación Social.....	459
7.1.4.1 Experiencias que invitan a los estudiantes de Grado en Educación Social para tomar la decisión realizar estos estudios	462
7.1.5 Elementos comunes a los tres Grados y a las tres técnicas de recogida de datos	464
7.1.6 Aspectos diferenciales o específicos del Grado en Educación Social.....	467
7.1.7 Reflexiones y conclusiones	467
7.1.8 Vinculación de los resultados con el fundamento teórico	469
7.2 MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN DEL CES DON BOSCO COMO CENTRO PARA REALIZAR LOS ESTUDIOS DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL	473
7.2.1 Motivaciones de los estudiantes para elegir el CES Don Bosco.....	473
7.2.2 Cómo conocen los alumnos el CES Don Bosco	486

7.2.3	Reflexiones y conclusiones	493
7.2.4	Elementos de la teoría de Kohlberg presentes en el análisis	494
7.3	EL ENTORNO EDUCATIVO DEL CES DON BOSCO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES	495
7.3.1	Los estudiantes en el CES Don Bosco al inicio del proceso educativo	496
7.3.2	Cómo ven los estudiantes el CES Don Bosco, durante el proceso educativo.....	500
7.3.3	Los estudiantes del CES Don Bosco al final de su proceso educativo	503
7.3.4	Las relaciones y el ambiente en el centro universitario CES Don Bosco	507
	7.3.4.1 Las relaciones en el centro universitario CES Don Bosco.....	507
	7.3.4.2 Un estilo de relaciones que generan un ambiente	512
7.3.5	El profesorado y la imagen del centro.....	516
7.3.6	Aportación del CES DB a los estudiantes	518
	7.3.6.1 Crecimiento y desarrollo personal	520
	7.3.6.2 Desarrollo profesional.....	522
7.3.7	La experiencia de prácticas en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes del CES Don Bosco.....	525
	7.3.7.1 Aportación de las “prácticas” a los estudiantes.....	526
7.3.8	La participación en el CES Don Bosco	532
7.3.9	Reflexiones y conclusiones	544
7.3.10	Vinculación de los resultados con el fundamento teórico	549
7.4	VALORES QUE FUNDAMENTAN LA VIDA AFECTIVO-SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CES DON BOSCO	553
7.4.1	Enmarcación teórica para justificar el estudio.....	553
7.4.2	Valores afectivo-sociales que fundamentan al CES Don Bosco..	555
	7.4.2.1 Valores que han llevado a los estudiantes a elegir el CES Don Bosco como centro de estudios	555

7.4.2.2	Valores afectivo-sociales que han encontrado los estudiantes en el CES Don Bosco como centro de estudios.....	558
7.4.2.3	Otros valores presentes en el entorno del CES Don Bosco.....	566
7.4.2.4	Valores de la propuesta educativa del CES Don Bosco.....	572
7.4.3	Reflexiones y conclusiones	573
7.4.3.1	Lo propio, peculiar y diferente del CES Don Bosco en relación a otras propuestas educativas.....	574
8	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	579
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	597
	ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	627
	ANEXOS	633

INTRODUCCIÓN

*La educación es un viaje al interior
a través del entendimiento que conoce
y el corazón que busca aprender a vivir.*

(Ortega Campos, P., 2005, p. 14)

El interés y la motivación por investigar sobre este tema surge de mi condición de profesora en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco¹, al que denominamos CES Don Bosco. Tres elementos interactúan y diseñan la motivación de esta investigación: los jóvenes, la Educación y el CES Don Bosco

Los jóvenes. Año tras año se me regala la posibilidad de conocer y explorar los sueños personales y profesionales de nuevos grupos de jóvenes que vienen interesados en realizar sus estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil, de Grado de Maestro en Educación Primaria y de Grado en Educación Social. Al comenzar una nueva andadura en la enseñanza de una materia, encuentro, en cada estudiante, un regalo, una tarea y un proceso.

Regalo: Cualquier joven tiene, en su interior, una fibra de acceso al bien, y el joven, dentro de sus limitaciones, es capaz de hacer lo que sabe, de la mejor forma posible.

Tarea: Afecto personalizado o toma de rol: El educador conquista el afecto y la confianza del joven. Don Bosco disfrutaba y gozaba con todo aquello que cautivaba el corazón del joven, este percibía que era importante para Don Bosco y se dejaba querer.

Proceso: Ir construyendo paso a paso con el joven su proyecto personal y profesional, partiendo de su propia realidad y circunstancias.

¹ En la Tesis Doctoral, para evitar la repetición ante la constante mención al centro universitario, se ha adoptado la expresión “CES Don Bosco” o también “CES DB”. Siempre se refiere a la Institución “Centro de Enseñanza Superior Don Bosco”, que en el contexto del centro universitario es nombrada, tanto por los profesores como por el alumnado, simplemente, como “CES”, “CES Don Bosco” e incluso solo “Don Bosco”.

La Educación. Es el arte por excelencia de “obtener” lo mejor del ser humano. Contribuye a su desarrollo moral y social y facilita en la persona su formación integral.

Kohlberg (1975) aplicó su investigación a la teoría y a la práctica de la educación. La habilidad por parte del maestro de escuchar y comunicar con el alumno es condición imprescindible para un clima de confianza. El maestro, como guía de la conducta moral de sus alumnos, debe conocer el momento de desarrollo moral en que éstos se encuentran, es decir, necesita conocer las características de desarrollo del grupo concreto de niños o adolescentes con los que esté trabajando; cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas.

El CES Don Bosco. Un centro considerado como “una gran familia” en el que los alumnos se sienten como “en casa”. Constatan las buenas relaciones que fluyen en el ambiente: entre los estudiantes, entre profesores y estudiantes, entre profesores, entre el personal de administración y servicios, entre estos y el resto de los grupos, etc. Los estudiantes manifiestan su satisfacción con la formación humanista cristiana que se imparte, inspirada en los principios y metodología del estilo salesiano, y al mismo tiempo ponen en valor, el respeto que la Institución otorga a las creencias y convicciones que configura la personalidad de cada estudiante.

El CES Don Bosco tiene una historia de más cincuenta años como centro de Formación del Profesorado y lleva en su memoria la conciencia del cambio al ritmo que le ha marcado la sociedad, los jóvenes y la Universidad. Un reflejo de estos profundos cambios ha sido la implantación de la reforma universitaria con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como profesional de la educación de dicho centro, creo firmemente en la fuerza transformadora, innovadora y creativa del profesorado de la Universidad. Pero también constato que puede ser un freno a la evolución y el avance en el entorno universitario cuando se suman las resistencias al cambio de algunos profesores.

Mi motivación es poner en valor los procesos de cambio e innovación en el CES Don Bosco para mejorar la participación de los estudiantes, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una fuente de información y orientación en los procesos de cambio proviene de los estudiantes. La elección de estudios y la elección de centro por parte de los alumnos no son fortuitas, ni al azar, sino que

es el resultado del desarrollo social y moral del joven. Por qué eligen los alumnos estudiar Magisterio o Educación Social; por qué optan por cursar sus estudios en este centro universitario; qué descubren los alumnos, como estudiantes, en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, durante los cuatro años que conviven en el mismo; qué aprecian y valoran de la experiencia realizada en su etapa de formación inicial, como estudiantes universitarios. Para entender la naturaleza de esta elección, vamos a ahondar en el desarrollo moral que nos permite interpretar y comprender los resultados.

Estas cuestiones me han llevado a diseñar el proyecto de investigación y a formular el tema objeto de la investigación: “La vida afectivo-social en la institución educativa del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid y los valores que la fundamentan”. Se ha concretado en las preguntas que orientan los aspectos relevantes del problema que se va a investigar, y la metodología a utilizar.

Los *objetivos generales* de esta Tesis son dos. El primero, analizar la vida afectiva social entre el alumnado, entre este y el profesorado en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid, y abstraer los valores que la fundamentan, con el objetivo de potenciar los elementos que influyen positivamente y detectar los aspectos de mejora; el segundo, conocer si las experiencias proporcionadas por esa vida en el centro favorecen la formación inicial como docentes.

Estos objetivos generales se han desglosado en *objetivos específicos*. El primer objetivo nos permite conocer las motivaciones de la elección de estudios de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria y Educación Social; el objetivo específico segundo, nos lleva a conocer las motivaciones que ha llevado a los estudiantes en su elección del CES Don Bosco; el tercer objetivo pretende determinar las posibles líneas de trabajo en la mejora de la vida en el CES Don Bosco.

La Tesis Doctoral se ha estructurado en cuatro partes, además de la Introducción, el Índice de tablas y figuras y los Anexos. La primera parte, *Marco teórico*, se conforma de los capítulos uno al cuatro, en los cuales se examina, principalmente, la teoría cognitivo-evolutiva en el estudio del juicio moral de Kohlberg y Piaget, y la propuesta de valores en el desarrollo de la personalidad de Escámez. La segunda parte, capítulos cinco al siete, presenta la *Metodología general de la tesis*, dedicados al trabajo de campo, la fundamentación metodológica, el diseño de la investigación y la recogida de datos, el análisis e interpretación de los mismos. La tercera parte, capítulo ocho, *Conclusiones y propuestas de mejora*, desarrolla las conclusiones y

perspectivas de futuro. Finalmente, en la cuarta parte, se presentan las *Referencias Bibliográficas*.

La *fundamentación teórica* de este estudio se orienta desde la perspectiva psicosocial. Lawrence Kohlberg y su estudio sobre el desarrollo moral, a partir de las aportaciones realizadas por Piaget, constituye el soporte teórico que fundamenta la presente investigación. Se completa con el estudio de los valores en el desarrollo de la personalidad a partir de la reflexión de Juan Escámez y su equipo de investigación.

Las aportaciones de Kohlberg a los estudios sobre el desarrollo moral se basan en aplicar el concepto de desarrollo en estadios al estudio del juicio moral que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo. El desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de la interacción entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio, entre el sujeto y el contexto social.

Concibe el desarrollo de la personalidad de los sujetos como un avance paralelo a través de estadios del desarrollo lógico, social y moral. El desarrollo moral y social se produce en interacción con el entorno, a partir de las oportunidades de toma de rol y de la estimulación cognitiva y social.

El entorno social y la atmósfera socio-moral estimulan el desarrollo moral de la persona. Factores del entorno social que influyen en el desarrollo moral son las oportunidades de toma rol en el entorno, en la familia, en el grupo de amigos, la escuela y el nivel social más amplio, la atmósfera moral que el sujeto percibe en las instituciones y las experiencias de conflicto cognitivo.

Reconoce que, en todo entorno social, se dan estructuras básicas, que son universales para el desarrollo moral, porque surgen de la interacción social y todas las culturas tiene las mismas fuentes, los mismos conflictos sociales, la misma capacidad de asumir roles, etc. aunque sea diferente de unos contextos a otros.

Esta visión de Kohlberg, aplicada al contexto determinado de los estudiantes del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid, a través de la metodología de investigación adoptada, nos permite interpretar y comprender los resultados sobre los valores “afectivo-sociales” que los alumnos encuentran en dicho Centro.

La *metodología* para un estudio de investigación que permita obtener un conocimiento mayor de la realidad, implica realizar un proceso metodológico y usar una metodología con las estrategias

empíricas más adecuadas al modelo conceptual en el que se apoya. El paradigma que se utilice condiciona los procedimientos del estudio porque cada modelo se fundamenta en unos supuestos y concibe de modo diferente qué es investigar, cómo investigar, qué y para qué investigar.

La investigación se ha orientado desde el paradigma cualitativo; nace del campo de la antropología y de la historia y se extiende al resto de las ciencias sociales. Considera la realidad como holística, como totalidad, múltiple no fragmentada, dinámica e interactiva. Los datos de la investigación se fundamentan más en las palabras que en los números, las cuales refieren las opiniones e intereses de los sujetos. Aporta datos reales, ricos y profundos, resultados no generalizables. Permite profundizar en el tema objeto de estudio y explicar aspectos que serían difíciles de abordar desde la perspectiva cuantitativa. A partir de descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones y comportamientos, de las experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones de los participantes, tal como lo expresan, se obtiene un conocimiento interno de la organización social y cultural del grupo.

La *metodología biográfica-narrativa*, instrumento de la investigación cualitativa, supera la categoría de técnica y ayuda a comprender, en profundidad, el objeto social de estudio. El *método biográfico* también denominado método de los documentos personales, de las historias de vida, está enraizado en la conversación, en la documentación y en la observación participante. Utilizar la metodología narrativa permite obtener descripciones de la situación objeto de estudio, a partir de la narración de las experiencias de los sujetos en un contexto social determinado.

El relato de vida, como herramienta de investigación cualitativa, se ha utilizado, según lo concibe Bertaux (2005), como el relato en el que “un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (p. 36) y como lo entiende Sarabia (1985), “como narración parcial de alguna etapa o momento biográfico” (p. 171).

Como método biográfico, ofrece información y conocimiento por parte de quienes han pasado “una parte de su vida dentro de ese objeto social” (Bertaux, 2005, p. 49). La narración de la experiencia que los estudiantes han tenido durante la etapa de formación inicial universitaria, en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, en Madrid, nos ha ofrecido datos sobre el entorno socio-afectivo del centro

y los valores que lo fundamentan, que es el objeto de la presente investigación.

Los relatos de vida, desde la perspectiva etnosociológica, ofrecen un grado de veracidad con los “testimonios que se tienen sobre el mismo caso social” (Bertaux, 2005, p. 41). Al relacionarlos entre sí, se elimina el subjetivismo y los aspectos culturales del sujeto y se extraen los elementos comunes. Su carácter retro-proyectivo y subjetivo permite conocer el significado que el sujeto atribuye a los acontecimientos y experiencias, y el contexto en donde se desarrolla la interacción social.

El estudio se ha articulado en torno a *tres herramientas o técnicas*, Carta a mi Escuela, Autobiografía y Entrevista. La utilización de técnicas narrativas, en diferentes momentos del estudio, nos ha ofrecido una visión global del proceso y gran cantidad de datos que permiten verificar convergencias en los procesos, complementar, contrastar y/o completar la información y comprender el funcionamiento y dinámica interna del objeto de estudio.

La entrevista, como técnica de recogida de información en la metodología biográfica-narrativa, aporta contenido, cantidad y calidad, a los datos. Es una conversación en la que el investigador, pregunta y escucha lo que el entrevistado cuenta con sus palabras, sobre sus experiencias, ideas, opiniones, temores y esperanzas...

La entrevista es la “herramienta de investigación” (Kvale, 2011, p. 88) del investigador, con la función de “obtener descripciones” (Kvale, 2011) del entrevistado. Exige estar familiarizado con el tema y con el contexto de la investigación; permite conocer y comprender las experiencias que la persona describe y sus significados.

Las tres herramientas ofrecen gran cantidad de material informativo, exclusivo y único para la investigación y de valor histórico porque quedará anexo a la tesis doctoral. El valor científico de los documentos se obtiene con la lectura atenta y en conjunto, al ofrecer “imágenes coherentes” (Allport, 1942, p. 130), pero también con los comentarios e interpretaciones que le acompañan.

La elección de la muestra cumple los criterios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 2003, p. 91). Muestra representativa de la variedad y diversidad de situaciones en los estudiantes del centro. Sujetos que tienen información relevante, en este caso, todos los estudiantes tienen amplio conocimiento del tema objeto de estudio, que han mostrado accesibilidad física, o accesibilidad social, y han estado

dispuestos a informar; criterios que Gorden propone para la investigación cualitativa.

En función de la objetividad y para evitar el sesgo de subjetivismo, todos los alumnos son potencialmente buenos, todos son excelentes, porque todos tienen información directa y relevante del objeto de estudio, y ocupan una posición única dentro de la institución o grupo de estudio, ser observadores y participantes de la experiencia que han vivido en el centro universitario durante cuatro años.

El análisis de las narraciones pretende comprender el significado que las personas dan a los acontecimientos clave de su vida, interpretar y describir un fenómeno en una situación particular. Las descripciones muestran “la riqueza de lo que está sucediendo, y ponen de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (Gibbs, 2012, p. 23). Ofrecen detalles, explican lo que está sucediendo y ayudan a comprender el entorno a estudiar.

A partir del *método inductivo* de la descripción de circunstancias, expresiones o experiencias similares se llega a una explicación general por la “acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares” (Gibbs, 2012, p. 23).

Se identifican *acontecimientos clave* (Gibbs, 2012, p. 89), que dejan marca en la persona, y le ha hecho diferente, “epifanías” según Denzin (1989) y *personas* que han tenido un impacto significativo en su vida, encuentros que entran a formar parte de lo que McAdams (1993) denomina “mito personal”. En las narraciones, se reconocen experiencias, imágenes, sentimientos, explicaciones, justificaciones, excusas.

El análisis de datos cualitativos, según Gibbs (2012), implica “el manejo de los datos y la interpretación de los mismos” (p. 19). La secuencia del proceso realizado se inicia con los *procedimientos administrativos* de clasificación, recuperación y manejo de datos cualitativos, para pasar a la *reducción de datos*, con la elaboración de resúmenes, y finalizar con la *interpretación* y formulación de *conclusiones*.

El análisis, en este estudio, se configura en un proceso con tres etapas (Pérez, 1998b):

1ª Etapa: Análisis exploratorio. Primera lectura para realizar un “análisis exploratorio”, como mirada “selectiva” (Tesh, 1987), que conduce a una reducción de datos. Con la lectura y relectura, se anotan ideas temáticas, puntos estructurales, reflexiones personales. Se

marcan mini-historias o subtemas que aparecen en la narración, se resaltan palabras o fragmentos que reflejan emociones, imágenes, metáforas y comparaciones, y pasajes que expresan sentimientos del narrador. Se realiza una selección secuencial, un procedimiento abierto, porque, en la medida que la investigación avanza, se han ido incorporando nuevos datos para el análisis. Proceso que ha permitido obtener una cantidad manejable de datos e ir estructurando la información.

2ª Etapa: Descripción. La reducción de datos, ha llevado a elaborar el primer resumen con la información obtenida hasta ese momento. Se describe lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede. Este proceso ha suscitado reflexiones, interrogantes, certezas, dudas..., y ha ofrecido alguna corazonada.

3ª Etapa: Interpretación de los datos. Ha supuesto integrar, relacionar, establecer conexiones y posibles comparaciones. Interpretación y reflexión que se integra en el análisis y ha llevado a volver sobre los datos con el fin de establecer consideraciones sobre las relaciones y llegar a conformar una serie de conclusiones.

El investigador, en todo momento, ha tenido una visión global e interactiva del proceso. Ha partido de la etapa de inicio, con el diseño, hasta concluir con el informe final.

Ha permitido tener una perspectiva general de las fases de la investigación prestando atención a la “interdependencia” entre las etapas y las técnicas elegidas, como factor clave del estudio, porque las decisiones en un momento inciden en el siguiente, abriendo o limitando posibles opciones. Ha posibilitado anticiparse a etapas posteriores, como el análisis y verificación. Un modelo en circular o en espiral, como expresa Kvale (2011), que implica volver a etapas previas, “tener presente el final del estudio y tomar en consideración que el entrevistador puede aprender algo de él” (p. 68).

El proceso de esta investigación se ajusta a las siguientes etapas:

1. *Etapa de reflexión*, se identifica el tema, las preguntas a investigar y se describe la perspectiva paradigmática cualitativa que orientará la investigación.

2. *Etapa de planificación*, presenta el *contexto* y estrategias seleccionadas. El contexto seleccionado, Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. *El estudio de campo*, los estudiantes en los tres grados, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, representan a tres ámbitos con

diversidad de intereses. Se han realizado tres intervenciones en diferentes momentos del proceso, con el fin de recoger la información pertinente con las tres herramientas proyectadas.

3. *Etapa de entrada en el campo de estudio*, selección de sujetos informantes *representativos* de los tres Grados.

4. *Etapa de recogida de información y análisis preliminar*, a partir de las tres herramientas diseñadas: Carta a mi escuela, Autobiografía y Entrevista.

5. *Etapa de transcripción de la información*, la Carta a mi Escuela se recoge en formato papel y, posteriormente, se han digitalizado con el fin de tener todas con el mismo formato, y guardar como material Anexo a la investigación.

La Autobiografía se ofreció posibilidad de realizarse en papel o en formato digital. En ambos casos, están digitalizadas para realizar el mismo proceso que en la herramienta anterior y unir al Anexo de investigación.

Las grabaciones de las entrevistas, en formato digital, se han transferido al ordenador. La transcripción se ha realizado por medio de un programa informático que permite transformar la voz en texto.

6. *Etapa de análisis de la información e interpretación de datos y validación*. El análisis del relato de las narraciones ha ofrecido la posibilidad de explorar la profundidad y riqueza, así como la complejidad de las situaciones claves en la vida de las personas. Es una vía de investigación inductiva que se vincula más con el descubrimiento que con la comprobación y la verificación. Por consiguiente, los resultados permiten entender la situación particular que se está estudiando pero no pueden ser generalizados como ocurre en los estudios cuantitativos.

La triangulación a partir de la utilización de tres herramientas diferentes de recogida de información, y su aplicación en los estudiantes de tres Grados, ofrecen a la investigación la garantía de su validación. Se ha recogido toda la información ofrecida por los sujetos informantes y se ha intentado ser fiel a ella, sin evitar ocultar o modificar nada de lo que los estudiantes han expresado para, en la medida de lo posible, evitar el sesgo institucional que, como crítica o límite, se pueda realizar a la investigación, al ser el investigador un miembro del claustro de profesores de la Institución CES Don Bosco.

7. *Elaboración de conclusiones.* Los resultados de los estudios cualitativos permiten entender un fenómeno en una situación particular y no pueden ser generalizados como los estudios cuantitativos. Allport (1942) mantiene que la finalidad de la investigación cualitativa no es generalizar los resultados, sino describir los aspectos de una realidad.

El informe de esta Tesis se presenta en los siguientes capítulos:

En el *capítulo primero*, se ofrecen unas pinceladas sobre la evolución de la investigación sobre el desarrollo moral. Se mencionan los estudios empíricos de la psicología moral en el siglo XX y la aportación española al estudio del desarrollo moral. Se presenta, brevemente, la teoría del desarrollo moral de Jean Piaget y se introduce el trabajo sobre el desarrollo moral de Kohlberg.

El *capítulo segundo* presenta la teoría cognitiva-evolutiva y de la socialización, los supuestos generales de la vía cognitivo-evolutiva, el desarrollo social en términos cognitivo-estructurales, el entorno social según las oportunidades de toma de rol y la imitación como proceso básico en el conocimiento social.

El *capítulo tercero* muestra una visión general de la teoría cognitivo-evolutiva de la moralización elaborada por Kohlberg, a partir de los estudios de los estadios de desarrollo moral. Se describen teóricamente los seis estadios morales. Se presenta el entorno social en la estimulación del desarrollo moral y los estudios realizados sobre la atmósfera sociomoral.

El *Capítulo cuarto* ofrece el estudio de los valores en el desarrollo de la personalidad, según la propuesta de Escámez, desde dos perspectivas, la naturaleza de los valores como cualidades presentes en la persona, las cosas y las instituciones que merecen nuestro aprecio, y los valores como contenido de aprendizaje, aspecto de gran importancia para los profesionales de la educación.

El *Capítulo quinto* presenta la perspectiva metodológica de la investigación, el paradigma cualitativo, el método biográfico narrativo en investigación social, el relato de vida y la entrevista como técnicas o herramientas de recogida de datos.

El *Capítulo sexto* ofrece el proyecto de investigación y recogida de información. Se configura como un proyecto en fases: fase de reflexión, fase de planificación, fase de entrada y fase de recogida de información y transcripción de la información.

El *Capítulo séptimo* contiene el Análisis e interpretación de datos, a partir de las tres herramientas utilizadas, Carta a mi Escuela, Autobiografía y Entrevista, aplicadas en tres Grados de Estudio, Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado en Educación Social. Capítulo lleno de experiencias, motivaciones y reflexiones.

El *Capítulo octavo* presenta las Conclusiones del estudio y las propuestas de mejora.

El estudio de investigación nos lleva a reforzar la convicción de que el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid, aun considerando las limitaciones que conlleva el estudio realizado, mantiene un extraordinario clima relacional que da lugar a un ambiente, creado por toda la Comunidad Educativa, en el que la persona puede realizar la experiencia de formación inicial del profesorado, y avanzar en su desarrollo personal y en la capacitación profesional que le permita ser educador al estilo salesiano de Don Bosco.

La identificación de la motivación vocacional para la realización de sus estudios y la elección de centro universitario en donde cursar su carrera de Maestros en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Social son dos elementos fundamentales que van a incidir de modo directo en el desarrollo personal y profesional.

El clima y las relaciones que se generan en el contexto educativo universitario del CES Don Bosco, ofrecen las condiciones apropiadas en las que el estudiante puede realizar su proceso formativo de formación inicial como educadores, según el estilo salesiano. Las experiencias realizadas con una propuesta de formación integral, la profesionalidad y cualidades humanas del profesorado, la buena relación con los compañeros, el trabajo responsable y asiduo del estudiante y el ambiente educativo creado por toda la comunidad educativa generan el clima, “la atmósfera”, en la que es posible crecer personal y profesionalmente.

1 TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL

*Si pienso en las grandes experiencias educativas de mi vida,
las que más me enseñaron, serían las que me enseñaron
qué clase de persona era yo...*

(Maslow, 1991, p. 383).

El interés por conocer el desarrollo moral, el mundo de los valores y su relación con la acción moral, ha sido uno de los temas de investigación, a lo largo de la historia. Los filósofos griegos se preguntan qué era una acción moral y, en la actualidad, la pregunta sigue abierta.

La investigación sobre el desarrollo moral, sigue manteniendo cierto interés. Después de años de psicología conductista, a nivel mundial se produce una mayor atención de la psicología por lo moral: Se crean centros específicos de investigación, surgen revistas especializadas y aumenta la bibliografía. El origen de este impulso de la psicología hacia las cuestiones éticas se encuentra en el debate público sobre la guerra del Vietnam, el Watergate, el racismo, la droga, la delincuencia, la corrupción económica y política, las desigualdades sociales, los problemas de la bioética, que cuestionan la credibilidad en la moral convencional.

Lawrence Kohlberg, en los años 80, se preguntaba qué había despertado de nuevo interés por el desarrollo moral, algo que, desde 1930, había muerto. Para Hersch, Reimer y Paolito (1984), la educación basada en el desarrollo cognitivo tiene una larga historia, y ha respondido desde dos posiciones, conservadora o liberal-progresista.

La respuesta conservadora mantiene que el interés se debe a la reacción al caso Watergate y al declive de la moralidad sexual tradicional, con un regreso a las bases académicas tradicionales en el curriculum.

La posición progresista o liberal surge por el redescubrimiento de la existencia de principios morales detrás de la fe liberal, y caer en la

cuenta que estos principios deben entrar en la educación. El interés liberal por la educación moral es un redescubrimiento de los principios de justicia. Los liberales, en los años 60, habían perdido su conciencia en los principios de justicia que subyacían al liberalismo, y habían adoptado como instrumentos de progreso social: la tecnología, las ciencias sociales y físicas, y la manipulación política racional. Ante la decepción de los medios instrumentales racionales, crece la necesidad de tener fines racionales o socio-morales y principios de acción que se concreten en los fines de la educación.

La psicología aborda el desarrollo moral porque aporta el conocimiento necesario para afrontar con criterio este tema como expresa Juan Delval e Ileana Enesco (1994) “la psicología puede hacer interesantes aportaciones a estos problemas, pues las normas sociales y morales se tienen que adquirir en algún momento, y puede enseñarnos cómo ocurre el desarrollo moral, de qué factores depende y cómo promoverlo” (p. 23).

1.1 EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO MORAL

Esteban Pérez-Delgado, Emilia Serra y M^a José Soler (1991), bajo el título *Jalones históricos de la psicología moral*, presentan un breve recorrido sobre la evolución de la psicología moral.

1.1.1 Estudios empíricos de la psicología moral en el siglo XX

El estudio de la psicología del tema moral, a principios del siglo XX, está condicionado, fundamentalmente, por los siguientes hechos:

- *La exclusión del estudio de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt*, al considerar que lo moral sólo podría estudiarse mediante el método histórico cultural, decisión de consecuencias incalculables para la posterior historia de la psicología.

- *La progresiva eliminación del tema de la conciencia en la investigación psicológica*, consecuencia de la dominación conductista en psicología. Lo moral había estado vinculado, de una u otra forma, a la realidad de la conciencia, a la capacidad del sujeto para comprenderse a sí mismo y autogobernarse. Al declarar inútil la conciencia para explicar el comportamiento humano, el conductismo declara indirectamente superfluo cualquier interés por los fenómenos morales.
- *La influencia del psicoanálisis* propone sustituir, en lugar de eliminar. Freud devalúa la conciencia para dar protagonismo al inconsciente. Para él lo moral pertenece al ámbito de lo inconsciente, y así lo que siempre se había considerado tarea de la conciencia queda transferido a lo que se produce en el superyó. Sostiene que el control de la conducta no se sitúa en un rasgo de la personalidad sino en una instancia unitaria o agente interno: el superyó o conciencia moral.

En torno a los años treinta, surgen algunos estudios empíricos, entre los que se citan a James Mark Baldwin, como primer psicólogo que estudió el fenómeno moral en el contexto de la psicología social, aunque sus trabajos quedan en el olvido hasta bastantes años más tarde. Hugh Hartshorne y Mark May, de la universidad de Columbia, entre 1925 y 1930, fueron los primeros psicólogos que investigan experimentalmente el fenómeno moral. Definen el carácter moral como conjunto de rasgos o virtudes definidas culturalmente. Concluyen que, en el comportamiento moral, está más influenciado por factores situacionales que por la disposición interna al carácter.

Se investigó sobre la congruencia entre carácter moral y conducta moral, es decir, la coherencia del comportamiento moral con ciertos rasgos o características de personalidad. Estudios que se sitúan, dentro del área de la *psicología de la personalidad* (Blasi, 1980). Su trabajo se ha convertido en un clásico de la literatura psicológica de lo moral.

En la década de los cincuenta y de los sesenta se produce un aumento de bibliografía psicológica sobre desarrollo moral. Predominan la *teoría psicoanalítica y las teorías del aprendizaje*.

En torno a los años sesenta se inicia un cambio. Se publican investigaciones sobre psicología de la conducta moral o del desarrollo moral, desde diferentes puntos de vista, según los autores:

- Estudios dependientes de Piaget situados en la línea de la psicología cognitiva (Kohlberg, 1958; 1963; Festinger, 1964).
- Teóricos del aprendizaje (Bandura, 1963; Bandura y McDonald, 1963; Mische, 1964; Aronfreed, 1963).
- Teóricos de la personalidad de tipo conductista como Eysenck (1960; 1964; 1976).

Hasta los años setenta, la psicología de lo moral encontrará un vacío casi total en la psicología conductista, escasa producción en la psicología wundtiana y bastante literatura psicoanalítica en torno a la concepción freudiana de la conciencia moral y sus implicaciones psicopatológicas.

Coincidiendo con los primeros síntomas de la crisis conductista se inicia otro modo de entender el desarrollo moral. Aparece un planteamiento alternativo al psicoanálisis y a las teorías del aprendizaje, al ritmo de la manifestación de la psicología cognitiva y el redescubrimiento de Piaget. El desarrollo moral se explica con la teoría del desarrollo moral de Piaget. En 1950 comienzan las traducciones de las obras de Piaget.

Con Jean Piaget se abre una nueva línea de investigación psicológica de lo moral. Su interés por el estudio de lo moral y por la educación surge por influencia de J. M. Baldwin, de E. Durkheim, en particular con su obra *La educación moral* (1925), y P. Bovet. La obra piagetiana, *El criterio moral del niño* (1932) es una investigación de confrontación con los autores mencionados: Piaget plantea el tema moral desde la psicología evolutiva, Baldwin desde el ámbito de la psicología social, Durkheim como sociólogo y Bovet desde la psicología individual.

Piaget se propuso estudiar el juicio moral, no las conductas morales o los sentimientos morales. No trataba de saber cómo el niño pone en práctica su moral, sino la correlación entre el juicio de valor verbal o teórico y las evaluaciones concretas que se operan en la acción, es decir, el juicio de valor que el niño realizará en la acción, independientemente de la decisión efectiva.

Las diferencias entre las investigaciones piagetianas y las de Hartshorne se centran en que Piaget trata de conocer el desarrollo del juicio moral y Hartshorne las relaciones entre carácter moral y conducta moral.

La teoría de Piaget se presenta como modelo alternativo para explicar el desarrollo moral. Unos tratan de verificarla, como Macrae, 1954; Johson, 1962; Durkin, 1954; Lougham, 1966; Najarian-Suajian, 1966; Kugelmass y Bresnitz, 1965; Turiel, 1966; Bresnitz y Kugelmass, 1967; Stuart, 1967; Kohlberg, 1963; Rest, Turiel y Kohlberg, 1969; Kohlberg, 1968. Otros, como Wright, 1971; Bohem, 1962; Dolger y Grinandes, 1946; Bandura, 1963; Bandura, 1969, la contradicen, pero sin duda es punto de referencia obligada en las investigaciones sobre el desarrollo moral.

Este nuevo planteamiento subraya que el estudio de la conducta moral es un medio adecuado para estudiar el desarrollo moral, solo si es capaz de descubrir la conexión entre la conducta del niño y el desarrollo de sus valores y emociones morales.

El desarrollo moral se caracteriza por un proceso de *interiorización*, en el que se encuentran tres componentes principales:

- a) Conformidad con la regla moral o resistencia a la tentación.
- b) Emoción de la culpa, es decir, las reacciones autopunitivas o autocríticas de remordimiento y ansiedad después de transgredir los modelos culturales. Tanto las teorías psicoanalíticas como las teorías del aprendizaje sitúan en la culpabilidad el motivo básico de la moralidad.
- c) En el proceso de internalización inmanente al desarrollo moral interviene, también, la capacidad de hacer juicios o razonamientos para justificar la conducta moral.

Para estos autores, el término *cognición* en relación al tema moral se entiende en tres sentidos:

- a) Información moral, como conocimiento de las normas morales, al menos de una cultura o sociedad concreta.
- b) Actitudes o valores morales, en cuanto que expresan una creencia o inclinación afectiva personal o tendencia a comportarse de una determinada manera.
- c) Juicio o razonamiento moral, como justificación de una conclusión por la existencia de unos criterios que sirven de fundamento a una decisión moral. Lo decisivo del desarrollo moral será la capacidad de valorar fundadamente la conducta moral en situaciones de conflicto.

1.1.2 Aportación española al estudio del desarrollo moral

En España se da un cierto retraso en la producción sobre el tema moral. Se inicia con la llegada de la democracia, el pluralismo de creencias e ideologías. Pérez-Delgado y García-Ros (1991), presentan la aportación de la psicología española al tema. Se centran en dos vertientes:

a) Traducciones de obras de interés relevante. Se agrupan en estas etapas:

- *Finales del siglo XIX hasta los años 30*, como en otros países, consiste en la traducción de las obras clásicas para la psicología moral. Monografías, Baldwin (1905), Compayré (1905, 1909), Durkheim (1925), Piaget (1932).
- *Desde la guerra civil española hasta la década del setenta*: Brentano (1941), Caruso (1949), Fromm (1953), Nuttin (1956), Ey (1957), Baruk (1960), Grinberg (1963), Erikson (1963), Børkman (1968).

Hasta los años sesenta predominan monografías sobre moral de dependencia psicoanalítica, traducidas por editoriales latinoamericanas.

- *Década de los setenta y ochenta*, se cita a Szasz (1971; 1985), Wright (1974). A mediados de los setenta se traducen al castellano publicaciones de psicología moral de orientación sociocognitiva, trabajos de revisión, o de investigación como los de Kohlberg (1975; 1978; 1981; 1982; 1987; 1989), Selman (1989) y Turiel (1984; 1989) y el trabajo de Bandura.

b) Producción original en lengua española en psicología moral empírica.

Los *primeros trabajos* se tienen en la Tesis doctoral de J. Fuster (1930) sobre la psicología del delincuente. Se centra en los aspectos morales del problema, la revisión sobre la psicología moral de Mira y López (1933) y la traducción al castellano de la obra *El juicio moral del*

niño de Piaget (1932). La producción se interrumpe con la guerra civil, hasta que M. Rodríguez (1958) hace una revisión experimental de la psicología de Piaget sobre el juicio moral del niño.

En los *años sesenta* se leen dos tesis doctorales que ponen de manifiesto el carácter psicoanalítico de la psicología moral española: J. Aragón (1964) sobre la génesis y desarrollo de lo religioso y de lo moral en el niño y E. Freijo (1966) sobre el psicoanálisis y la psicología moral.

Los años setenta marcan un nuevo ritmo en la psicología de lo moral en España. Se estudia el tema moral en el marco de las teorías del aprendizaje y de la orientación evolutivo-cognitiva. López Castellón ofrece una amplia revisión de la situación de la psicología empírica. La Tesis doctoral de J. Beltrán (1975) sobre el comportamiento ético social, ofrece un enfoque teórico del ámbito de la psicología del siglo XX, junto a otros trabajos teóricos de este autor sobre el hecho moral. En la segunda parte de los setenta se abre paso a la teoría de Kohlberg, comienza a expandirse con la traducción al castellano de un trabajo sobre el desarrollo moral en la Enciclopedia de ciencias sociales (Kohlberg, 1975) y de la filosofía moral del niño (Kohlberg, 1978). A su difusión contribuyen los trabajos de Rubio Carracedo (1979; 1989; 1985) y de Adell (1983).

Los *años ochenta* se inician con dos tesis doctorales sobre el razonamiento moral, que ponen de manifiesto la presencia de la psicología moral en nuestro país, en la línea de Kohlberg. Se presenta la nueva situación al mundo científico español: Tesis doctoral sobre el desarrollo del criterio moral de Díaz-Aguado (1980) y Tesis doctoral de A. Mifsud (1980). Villalón Bravo (1981) defiende la Tesis sobre conducta y juicio moral, en la que trata de alejarse de la orientación de Piaget y acercarse a las teorías del aprendizaje social, o integrar ambas.

En junio de 1985, se realiza el I Congreso Nacional sobre el Derecho al Desarrollo Moral del Niño, en Santiago de Compostela. Se percibe la realidad del momento, se detectan preocupaciones y necesidades del área, se produce un acercamiento al tema desde la perspectiva filosófica, educativa y psicológica que lleve a una adecuada educación moral, de acuerdo a los nuevos tiempos. Son los años de la reforma educativa, del debate sobre la ética y la asignatura de religión. En estos años se encarga a la institución universitaria de pedagogía un congreso que aborde, a nivel científico, el problema de la educación moral (Jordán y Santolaria, 1987). En una línea más práctica, las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas

hacen ensayos de programación curricular para la enseñanza de la ética (Adell, 1987).

La *segunda mitad de los ochenta* presenta tres notas de novedades:

1^a. *Introducción de un capítulo sobre desarrollo moral en los manuales de psicología evolutiva o educativa* producidos en España (Rodrigo, 1985; Drudis, 1985; Marchesi, 1986; Beltrán, 1986), lo que supone el reconocimiento de la psicología española de la ortodoxia científica del tema.

2^a. Se genera *abundante producción literaria*. Evidencia el desarrollo de la psicología moral en otros países y urge hacer lo propio en el nuestro (Pérez-Delgado, 1985; 1986a; 1986b; 1989), puesto que es incuestionable la posibilidad de tratar científicamente lo moral desde el punto de vista psicológico. Los autores españoles toman conciencia de la necesidad de investigar en el tema, al tiempo que se advierte la urgencia de tratar la perspectiva de Kohlberg en dos direcciones: una, la incorporación de lo social en interacción con lo cognitivo (Turiel, Enesco y Linaza, 1989) y otra, mejorar los instrumentos de medida. Este aspecto lo trataron, Díez Calatrava (1990), en su tesis de licenciatura, facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, director, D. Esteban Pérez-Delgado; y Jordi Adell (1990), en su tesis doctoral, facultad de Pedagogía de la misma Universidad, director, D. Juan Escámez.

3^a. Se *añade la investigación empírica en el área de lo moral*. Se utiliza el Cuestionario sobre problemas sociomorales de Rest (Pérez-Delgado, Segarra Cabedo y D´Ocón Giménez, 1990; Pérez-Delgado, Gimeno y Oliver, 1989; Pérez-Delgado, Mestre y Moltó, 1990; Pérez-Delgado, Moltó y Mestre, 1990; Pérez-Delgado, Mestre y García-Ros, 1990; Maceira, 1990).

Goñi (1988), en su tesis doctoral, Universidad del País Vasco, abordó el razonamiento social sobre conductas escolares, y con la técnica de la entrevista semiestructurada, aportó información empírica al respecto.

1.1.3 La psicología moral en la actualidad

En la actualidad, el interés de la psicología por el estudio de los fenómenos morales, según Pérez-Delgado, Cerezo y Aparisi (1991), se sustenta en varias tendencias que marcan la evolución general de la psicología desde los comienzos de los sesenta:

- Desarrollo de la orientación cognitiva de la psicología frente a la conductista.
- Despliegue de la psicología humana frente a la psicología animal.
- Acentuación de los aspectos evolutivos frente a los estáticos de la psicología.

Esto ha conducido a que, desde cualquier orientación desde la que se investigue la realidad sociomoral (teorías del aprendizaje, psicología constructivista, psicología analítica o incluso psicología humanista) se converja en afirmar lo *específico del ámbito moral*, la *relevancia de los componentes cognitivos* que lo integran y la *estructura evolutiva de lo moral* en su dimensión psicológica. Atrás han quedado los planteamientos que reducían la moral al contexto ambiental, a la adaptación social o una interpretación meramente emotiva o incluso desde la categoría del inconsciente.

La psicología moral constituye, actualmente, un área de producción científica, establecida en el ámbito de las ciencias sociales, en concreto en la psicología y las ciencias de la educación. Afirmación que se justifica por la presencia del tópico *moral* en los manuales de psicología, por la gran producción científica en revistas especializadas y la existencia de abundantes tesis doctorales sobre psicología moral. Pérez-Delgado et al. (1991), sintetizan los conceptos más empleados en relación con el tema moral, en artículos y tesis doctorales, y observan la gran coincidencia en conceptos fundamentales como: *desarrollo*, *juicio*, *razonamiento*, *niños* y *conducta*. Concluyen que, en el estudio actual de lo moral, los términos *desarrollo* y *educación*, es decir, lo evolutivo y lo educativo, son los más nombrados, que, unido al de *niño*, subraya la *preponderancia de los estudios evolutivos y educativos en la investigación actual sobre lo moral*.

Los conceptos de *juicio* y *razonamiento*, estrechamente vinculados al tema de lo moral, pertenecen a otra categoría. Estas dos variables de tipo cognitivo dependen, sin duda, de una persona con una presencia

significativa, *Kohlberg*. Esto indica la *impronta cognitiva de la psicología moral en la actualidad*.

Otros tres tópicos de relevancia: *social, teoría y conducta*, indican aspectos importantes, tal vez de segundo rango, en la investigación actual sobre lo moral, como son la dimensión social de lo moral, el aspecto teórico del tema, el carácter comportamental y no sólo empírico.

Al término *conducta*, se le dedica una atención especial porque cada día son más frecuentes las investigaciones que pretenden verificar la relación entre el desarrollo del juicio moral y la conducta, y abundan los escritos de las teorías del aprendizaje que centran su estudio en la conducta moral.

En España, en la actualidad, es necesario mencionar los trabajos realizados, la aportación a la reflexión y práctica de los valores, las líneas de investigación abiertas sobre el tema de valores y educación, a Juan Escámez, y su trabajo sobre Educación en Valores y Actitudes y Educación Moral, y a Miquel Martínez, que forma parte del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM), desarrollando entre sus líneas de investigación la educación en valores.

1.2 PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO MORAL

Estudiar el tema moral ha sido complejo a lo largo de la historia. La complejidad deriva, en gran medida, por las diferentes perspectivas, marcos teóricos y metodológicos, que difieren en el tópico o tema que toman como referencia para afrontar su estudio.

La diferencia más radical, entre los diversos planteamientos de la psicología moral, es el constructo central que cada teoría elige para formular sus hipótesis y plantear su verificación empírica. Para ello se utiliza: “el juicio, la conducta, la norma, el valor, la actitud, la internalización” (Pérez-Delgado et al., 1991, p. 16). Este constructo, sin excluir los demás, es un elemento central, que configura los enfoques diferentes y los distintos instrumentos de control.

La génesis de la moral se ha abordado desde diferentes estudios psicológicos. Freud ha estudiado la conciencia moral desde el

psicoanálisis, y la *perspectiva conductista* desde tres ámbitos diferentes, con la visión de tres psicólogos relevantes en el área de la moral: J. Aronfreed, desde la internalización de las normas morales; Eysenck, sobre la conciencia moral como reflejo condicionado, y Bandura estudia el aprendizaje social de lo moral.

En las teorías del aprendizaje, la conducta moral solo se diferencia de la conducta moralmente neutra en el contenido concreto (ayudar, obedecer) o en la función atribuida a la moralidad, como por ejemplo la cohesión social.

Entre las diversas perspectivas o enfoques que orientan el estudio del tema moral, Puig Rovira y Martínez Martín (1989) agrupan las teorías del desarrollo moral, en dos grandes bloques: el desarrollo moral como adaptación heterónoma y el desarrollo moral como la progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo.

1.2.1 El desarrollo moral como adaptación heterónoma

El desarrollo moral como adaptación heterónoma reúne las teorías que, desde diferentes perspectivas, entienden la adquisición de la moralidad como un medio de inserción de los individuos en la sociedad, bien como mecanismo biológico de adaptación o a través de procesos de socialización, identificación o condicionamiento.

En todos ellos, la tarea del sujeto que se adapta es muy limitada. La misión principal es hacer suyas las influencias que, desde el exterior, se le imponen, sin dar especial importancia a las capacidades cognitivas.

Autores significativos de esta perspectiva son E. Durkheim (planteamiento de la sociogénesis de la conciencia moral), S. Freud (psicoanálisis), B. F. Skinner (conductismo) y de Darwin a Wilson (biólogos evolucionistas).

Esta perspectiva está relacionada con el *enfoque no cognitivo del desarrollo moral*. Explica la moralidad como copia de los valores de la sociedad. Sostiene que la conducta socio moral de la persona depende de procesos lejanos de control consciente e incluso del medio social que establece las reglas que orientan al individuo. Defiende que el proceso de razonamiento no es importante para explicar la conducta humana. Se basa en una concepción funcionalista y entienden la moral como *la*

internalización de las normas sociales, en la que se puede confundir la norma convencional con el valor moral. En este enfoque no cognitivo se encuentran:

a) *Teoría de psicoanálisis y conciencia moral*. El psicoanálisis considera que el desarrollo humano como moldeado por fuerzas del inconsciente. Freud es el máximo representante de este enfoque. Mantiene que la moral implica aceptar las normas que la sociedad impone, por las emociones negativas asociadas al sentimiento de culpa y vergüenza y no como una reflexión sobre lo bueno y lo malo.

Piensa que el ser humano, en sus dos primeros años de vida, es un ser fundamentalmente amoral, su comportamiento se orienta hacia la satisfacción de sus deseos, no se ajusta a ninguna regla acerca de lo que correcto e incorrecto. A partir de los dos años, aparecen los primeros indicios de moralidad, actúa por lo que le agrada o desagrada a aquellos que le quieren porque los necesita y teme perderlos. Comienza a discriminar entre el bien y el mal y surge el sentimiento de culpa. Evita portarse mal porque tiene miedo que le dejen de querer. Por consiguiente, se trata de una moral heterónoma o conjunto de reglas externas que le son impuestas en función de las cuales se comporta.

A medida que el ser humano va creciendo, interioriza las normas de los padres y adultos, las hace suyas y en función de ellas enjuicia sus pensamientos, deseos, acciones y comportamientos. Su sentimiento de culpabilidad proviene por el miedo a la autoridad externa o por su propia conciencia moral. Así se va formando el superyó, que conlleva la existencia de una conciencia moral propiamente dicha.

Freud considera que la mayoría de las personas poseen una moral infantil, irracional y heterónoma. El ser humano alcanzaría la auténtica maduración de la conciencia moral, con un funcionamiento moral autónomo, sin necesitar su afecto, su aprobación, ni el código moral de los padres.

Desde el psicoanálisis se realizan pocas aportaciones educativas, y, en cierto sentido, contradictorias, “defiende una liberalización de las costumbres sexuales y una educación moral no represiva, y niega la posibilidad de una educación en libertad, apoyando el equilibrio entre la libre expresión de los deseos individuales y la inevitable presión social” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 61).

Otras escuelas psicoanalíticas, también, estudian el tema desde una orientación muy diferente, entre las que se encuentran Eric Fromm o Victor Frankl.

b) *Teorías del aprendizaje*. Son las teorías que tratan de describir el proceso que la persona realiza para el aprendizaje y de explicar cómo se adquieren los conocimientos. Ayudan a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano. Ejemplos de ello son: la teoría del condicionamiento clásico de Pávlov, la teoría del condicionamiento instrumental u operante de Skinner, la teoría de Albert Bandura que se centra en las condiciones en que se aprende a imitar modelos, la teoría de Piaget, que estudia cómo los sujetos construyen el conocimiento teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo.

Entre las diversas teorías del aprendizaje que explican este proceso, se pueden citar:

1) *El conductismo* se inicia con Watson, y pretende analizar la conducta, el comportamiento observable mediante procedimientos experimentales, niega métodos subjetivos como la introspección, puesto que trata de controlar y estudiar las *variables externas*, y observar la reacción o respuesta que se produce ante un estímulo que proviene del ambiente. Considera el aprendizaje como un resultado. Tiene su origen en el funcionalismo estadounidense y en la teoría de la evolución de Charles Darwin, que conciben al individuo como un ser que se adapta al medio o al ambiente. Está influido por Pávlov.

2) *El cognitivismo* estudia el *proceso interno* que conduce al aprendizaje, cómo se adquiere la información. El aprendizaje es un proceso en que se cambian las estructuras cognoscitivas, por su interacción con el medio ambiente, por ello la base del aprendizaje es la relación entre lo que se conoce y lo nuevo. Defiende que el aprendizaje se realiza por etapas, reestructurando los esquemas mentales. Recibe muchas características de la psicología funcional norteamericana, en concreto, la explicación del proceso mental de acuerdo a su función adaptativa.

3) *El constructivismo*. Considera que la persona humana, tanto en lo cognitivo, como en lo social o afectivo, no es producto del ambiente ni de las disposiciones internas, es la reconstrucción constante de la interacción entre ambos. El aprendizaje o el conocimiento no es una copia de la realidad, sino un *proceso interno y externo*, de construcción personal, que se realiza con lo que la persona ya posee (conocimientos previos) en su relación con el medio que le rodea. Está centrado en la persona, en las experiencias previas. Representantes de este modelo

son: Piaget (si la construcción la realiza el sujeto en interacción con el objeto del conocimiento), Vigotsky (si la construcción es en interacción con otros) y Ausubel (si la construcción es significativa para el sujeto).

Enesco y Sierra (2012), piensan que estas teorías abordan el tema de la moralidad desde una perspectiva común, al considerar que todo lo que se denomina 'moral' no difiere del resto de conductas, porque para la conducta moral se utilizan los mismos mecanismos básicos de aprendizaje (condicionamiento, asociación, etc.).

La diferencia entre las diversas propuestas de estas teorías radica en el mecanismo que cada una utiliza para el proceso de socialización. Desde la *Psicología conductista* se citan a:

- Justin Aronfreed, primer psicólogo neoconductista que estudió científicamente el fenómeno moral, desde la *internalización de las normas morales*. Considera que “la conciencia no es requisito del control internalizado de la conducta,... no asegura el control internalizado de la conducta..., sin embargo, nos permite predecir mejor la conducta si tenemos información de esas normas que si las desconocemos” (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991, p. 32).

Un acto está internalizado cuando la conducta se mantiene, con independencia de los resultados externos y sin necesidad de refuerzos externos como el premio y el castigo. El concepto de internalización se aplica a cada área de conducta social, pero no es sinónimo de socialización, porque muchas conductas socialmente adquiridas permanecen dependientes de sus consecuencias externas inmediatas. El criterio de internalización “se aplica a la persistencia de la conducta en ausencia de resultados externos reforzantes” (p. 32).

La resistencia a la extinción, en ausencia de refuerzo externo, solo es un aspecto de la internalización, porque “en gran parte el control internalizado de la conducta humana está mediatizado por operaciones cognitivas de conciencia” (p. 32).

Las formas de control evaluativo van desde la orientación externa a la orientación interna, como mantener el amor paternal o evitar el castigo, a pesar de la ausencia de cualquier indicador de estas consecuencias. Encontró que los niños mostraban una variedad de respuestas, *diferentes formas de reaccionar a la transgresión*, que integran un continuo interno-externo, tales como: autocrítica, reparación, confesión, reacciones orientadas externamente. También encontró que el modo de reacción está asociado a la clase social y a las diferencias de rol sexual; y que los diferentes modos de reacción a la

transgresión, debe ser tratada como fenómeno moral diferente y no como reflejos equivalentes a un fenómeno unitario subyacente como la conciencia. Las diferentes reacciones a la transgresión deben de ser tratadas como fenómenos morales distintos y no como reflejos equivalentes de un fenómeno unitario subyacente como la conciencia.

- H. Eysenck, *estudia la conciencia moral como reflejo condicionado*. Mantiene que la moralidad no es una conducta aprendida, como se aprenden hábitos o comportamientos, sino un reflejo condicionado. Para él, la conciencia moral es el miedo y la angustia asociada reiteradamente en el pasado a un castigo recibido por haber realizado una conducta antisocial. Propone una teoría biológica que explique las diferencias que se dan en el desarrollo y la conducta moral de las personas, y piensa que se deben a diferencias genéticas. Minimiza el papel del aprendizaje en el proceso de formación de la 'conciencia' moral y niega que exista una conciencia moral, porque esta entidad no es otra cosa que un conjunto de respuestas condicionadas a distintas situaciones.

- Skinner, y posiciones afines mantienen la *teoría del refuerzo*. Reduce la moralidad a *respuestas condicionadas*. No existe construcción de pensamiento justo y autónomo, ni juicio, ni conocimiento como tales nociones o constructos que permitan interpretar satisfactoriamente lo moral y la moralidad.

Sostiene que todo comportamiento se aprende a través de semejantes o idénticos mecanismos. Toda conducta se debe al refuerzo que acompaña su proceso de aprendizaje. Para Skinner los reforzadores de carácter social y reforzadores verbales de "bien", "mal", "correcto", o "equivocado" hacen referencia al dominio moral.

La moralidad se sitúa en el conjunto de pautas de comportamiento que los padres y adultos imponen o transmiten a los niños. Consiste en la aceptación y acomodación a las convenciones establecidas por la autoridad. Se fundamenta en los conceptos de: *reforzador*, hechos o cosas que tienen un efecto de refuerzo, que es positivo, si se refiere a recompensa o premio, y negativo si se refiere a estímulos adversos que el sujeto trata de evitar, castigo. Los reforzadores pueden estar condicionados; Refuerzo positivo o negativo, si el efecto ocurre por la presencia de un reforzador positivo o por la supresión de un reforzador negativo.

Explica que la conducta moral es el resultado de la acción de un mecanismo simple de selección de conducta, denominado condicionante operante, de manera que si una acción obtiene un refuerzo tiende a

repetirse; si sus efectos son negativos, tenderá a extinguirse. Postula que, en relación a la moral, la persona sigue el mismo principio, adoptará las conductas y valores que se han reforzado en su historia de aprendizaje, porque son las experiencias que se han tenido, el tipo de normas a que ha estado expuesto, los premios o castigos recibidos, será lo que determine la conducta moral.

- Bandura (1991), representante de la corriente del *aprendizaje social*, flexibiliza la teoría conductista sobre el refuerzo y el conductismo clásico. Sostiene que no se puede explicar suficientemente la adquisición de nuevas conductas morales únicamente desde el refuerzo o el reflejo condicionado, sino que la moral procede de la *observación* de los otros. Introduce el *aprendizaje observacional*. El niño aprende también de lo que sus padres u otras personas le dicen sobre las conductas deseables o indeseables, de lo permitido o prohibido, de las amenazas de castigo o de las promesas de premio. Se aprende lo que se observa en el entorno y regulará la propia conducta mediante “autosanciones evaluadoras”, es decir, comparando la acción a realizar con las normas morales interiorizadas.

Reconoce una tendencia evolutiva en el desarrollo moral, pero no acepta la existencia de estadios morales uniformes. Para Bandura, el proceso de moralización sufre una serie de cambios orientados progresivamente hacia el control interno de la conducta.

Para Puig Rovira y Martínez Martín, las aportaciones de las posiciones conductistas al estudio de la internalización de la moral se sitúan en

Posturas que defienden la presentación o supresión de reforzadores, el aprendizaje por imitación, o bien, la inducción como claves para la explicación o comprensión del proceso de internalización. A partir de la perspectiva que presentamos surgen posiciones que se aproximan a las posturas cognitivas y que sostienen que, una vez aprendidas las pautas de comportamiento y conductas sociales a la que nos referimos, la persona las hace suyas y las utiliza para controlar su propia conducta. Esta posición, propia del neo-conductismo y del teórico del aprendizaje social, entre ellos Bandura, supone, la aceptación de la postura conductista que sostiene que los criterios que gobiernan nuestra conducta provienen del exterior, pero, a la vez, acepta que es posible hacerlos propios, actuar y juzgar de acuerdo con ellos, y utilizarlos en adelante para controlar su propia conducta (1989, p. 70).

Estos planteamientos, a pesar de ser diferentes, comparten algunas características que, en algún sentido, las hacen homogéneas (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989):

1. Entienden la formación moral como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad, como una interiorización de reglas culturales externas a la persona.
2. Perciben, en ciertas necesidades biológicas o en la búsqueda de recompensas y evitación de castigos, las motivaciones básicas de la conducta moral.
3. Aceptan la relatividad cultural del desarrollo moral.
4. Definen el papel de los agentes del medio educativo por su tarea de modular cuantitativamente la presión que se ejercerá sobre los sujetos a moralizar.

Para Marchesi (1986) citado en Pérez-Delgado y García-Ros (1991), *las teorías del aprendizaje tienen puntos en común* que explican el hecho moral:

1. El desarrollo moral es el aprendizaje de la conducta social aceptable y la adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes.
2. No se produce una progresión evolutiva regular y homogénea en los distintos componentes del desarrollo moral, aunque deben encontrarse efectos estables y acumulativos si las mismas condiciones del aprendizaje se mantienen a lo largo del tiempo.
3. La conducta moral se aprende como cualquier otra conducta, principalmente a través de la experimentación de las consecuencias de la propia conducta y de la observación de la conducta de los otros y de sus consecuencias.
4. Factores cognitivos como la capacidad de interpretar la información y representar la experiencia en forma simbólica, la anticipación de las consecuencias de los sucesos y las expectativas que se adquieren sobre los mismos ocupan un papel relevante en la explicación del comportamiento moral en una situación.

Las teorías del aprendizaje también coinciden en la idea de que la conducta moral es el resultado inmediato de las tendencias a la acción, y explican la conducta moral en términos de hábitos y su probabilidad de ocurrencia en función de la reducción de necesidades y de contingencias ambientales. Para los psicólogos de estas teorías, los

procesos cognitivos (observación, discriminación, memoria, clasificación, formación de símbolos, abstracción, jerarquización de planes, etc.) regulan y facilitan las relaciones entre situaciones y conductas morales, y entre éstas y la conducta moral. Realizan una función adaptativa para producir la conducta moral *conveniente*.

Para los teóricos del aprendizaje, la moralidad es un asunto de acomodación del individuo a los valores y requerimientos del grupo social, mediante la conformidad y los correspondientes procesos de internalización de sus valores y sus normas.

1.2.2 El desarrollo moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo

El desarrollo moral, como construcción de un pensamiento autónomo, comprende las teorías cognitivas que entienden el desarrollo moral como la progresiva construcción de un pensamiento moral y justo.

El enfoque cognitivo-evolutivo define la moralidad como la capacidad de la persona para hacer juicios sobre el bien y el mal, usando la razón. Explica la moral como la *construcción de principios morales autónomos por cada individuo*. Entiende que el desarrollo se consigue en interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio, pero de modo que el sujeto no queda sometido unilateralmente a la presión ambiental sino que conserva un notable papel auto organizador. Sostiene que ningún conocimiento humano, excepto las formas hereditarias más elementales, está inscrito en las estructuras orgánicas genéticas. Este modelo posibilita fundamentar el modelo de personalidad moral, en lo referido a su capacidad de elaborar principios generales de valor y normas concretas de conducta.

En este enfoque se sitúan las teorías de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Elliot Turiel, tanto en su experiencia empírica como teórica.

Piaget, en su conocida obra *El criterio moral en el niño (1932)*, presenta dos tipos de moral que se suceden evolutivamente. Una moral heterónoma, por su egocentrismo y dificultad para adoptar otras perspectivas, y una moral autónoma cuando adquiere un progreso intelectual, sin negar que ambas coexistan. Se centró en el estudio sobre cómo el niño juzga los problemas morales. Encuentra que las

ideas de la justicia surgen de cambios en el desarrollo, consecuencia de factores intelectuales y sociales.

Kohlberg es el más destacado investigador en el ámbito del desarrollo y de la educación moral. Continúa la línea iniciada por Piaget. El estudio del desarrollo moral realizado por Kohlberg es una descripción del desarrollo del juicio moral, y trata de establecer el tipo de razonamiento que se utiliza en temas morales. Su tarea prioritaria ha sido mostrar que, en el desarrollo, se produce un progreso moral en una secuencia de fases, llegando a construir sucesivamente seis grandes estructuras de razonamiento moral para resolver de forma cada vez más adecuado los conflictos de valor.

Turiel y sus investigadores realizan gran cantidad de estudios, sobre la moralidad de los niños. Explica la conducta moral en tres ámbitos: a) personal, en el que cada persona tiene derecho a elegir y decidir; b) socio-organizativo que ayuda a coordinar la vida social, que puede ser alterado o sustituido, por ejemplo las normas sociales; c) moral, que prohíbe los actos que violan el bienestar, la integridad y los derechos de las personas, y no se alteran por ningún concepto, por ejemplo el maltrato.

Para Puig Rovira y Martínez Martín (1989), estos autores, aun con posturas cognitivas diversas y enfoques diferentes, coinciden en algunos rasgos:

- El uso del concepto de estadio y el suponer que el paso de uno a otro requiere una reorganización de la estructura que los define, de modo que las sucesivas reorganizaciones expliquen el paso de un nivel de juicio moral menos desarrollado a otro más desarrollado.
- El desarrollo moral concede importancia primordial al análisis de los pensamientos o juicios morales, al componente mental de lo moral.
- La motivación de la conducta moral reside en la realización personal, el amor propio y el afán de optimización personal, más que en satisfacer necesidades biológicas o recibir premios y evitar castigos.
- Los principios y normas morales nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización a que obligan las reglas externas.

- Los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas, aunque sus concreciones normativas puedan variar.
- El papel de los educadores y del medio en general no se reduce a programar el grado de presión conveniente, sino a proporcionar experiencias abundantes y ricas que estimulen el desarrollo moral de los educandos.

En la actualidad, entre las teorías más relevantes, por la aportación de datos significativos, se encuentran las teorías de enfoque cognitivo-evolutivo, iniciada por Jean Piaget (1896-1980) en la línea de la psicología constructivista y la psicología del razonamiento moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987), con la teoría de los estadios del desarrollo moral, en la que se basará esta tesis doctoral.

1.3 TEORÍA COGNITIVA DEL DESARROLLO MORAL DE PIAGET

La teoría del desarrollo moral de Piaget es el modelo alternativo al psicoanálisis y a las teorías del aprendizaje, que explica el desarrollo moral, y se ha convertido en referente para las investigaciones sobre el desarrollo moral. Este planteamiento subraya que el estudio de la conducta moral “es un medio adecuado para estudiar el desarrollo moral solo en la medida que sea capaz de descubrir la conexiones entre la conducta del niño y el desarrollo de sus valores y emociones morales” (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991, p. 11).

Para comprender la naturaleza del desarrollo moral que propone Kohlberg es necesario conocer algunas nociones del trabajo de Piaget, por la gran influencia que han tenido en su pensamiento. Los fundamentos conceptuales de la teoría de Kohlberg se sustentan en el campo del desarrollo cognitivo del trabajo de Piaget.

1.3.1 Desarrollo cognitivo y estadios de desarrollo cognitivo

Jean Piaget, psicólogo suizo, que ha tenido gran influencia en la evolución de la psicología infantil, se formó como biólogo y, después de doctorarse, se interesó por la psicología. A finales de los años 50, los educadores americanos se dieron cuenta de que Piaget había elaborado una teoría del desarrollo intelectual. Su investigación se centró en el desarrollo de la inteligencia humana. Presenta un concepto de inteligencia en *desarrollo*, mostrando cómo los *procesos cognitivos* que subrayan la inteligencia en el individuo se desarrollan de un período cronológico al siguiente.

Comienza trabajando con los test de razonamiento de Binet. Se centra en las respuestas incorrectas de los niños y se interroga ¿por qué la mayoría de niños de una edad eran incapaces de resolver ciertos problemas de razonamiento?, ¿por qué las respuestas ‘incorrectas’ se parecían unas a otras y eran tan distintas de las ‘correctas’ que ofrecían niños mayores? Estos interrogantes le ofrecieron la dirección a seguir, y, en ellos, basaría su teoría del desarrollo cognitivo.

Piaget se dio cuenta que los test presentaban *cuánto* sabían y *cómo de bien* razonaban los niños de esa edad, pero no le ofrecían *por qué* razonan los niños ni *cómo* lo hacen; asignaban un cociente intelectual pero no exponían cómo cambia el pensamiento del niño con el paso del tiempo. Trató de describir *cualitativamente* cómo el modelo de pensamiento que emplean los niños *se desarrolla* a través del tiempo, de manera que lo que a una edad no puede resolver, lo realiza con facilidad en otra.

Abandonó los test estandarizados y creó un formato de test que le permitiera ver cómo se llega a una solución en problemas de razonamiento, y descubrir el *proceso de razonamiento* que utilizaban los niños. Utilizó el método clínico, elaborado por Freud y otros psicólogos clínicos, para proponer a los niños problemas específicos y permitirles resolverlos con libertad. Observaba a los niños mientras resolvían el problema y les realizaba preguntas para comprender el razonamiento que realizaban.

Piaget se dio cuenta que las *diferencias en el modo de razonamiento* estaban *relacionadas con la edad*; que cada edad tiene *una forma de razonar* y que la diferencia en el uso de la lógica para dar la respuesta a los problemas se debe *al desarrollo*, no a los

conocimientos que se tienen. A medida que los niños maduran y adquieren mayor experiencia del mundo y de los objetos, crece en capacidad de entender las relaciones entre objetos, se hacen más inteligentes. Para comprender la moralidad es necesario profundizar en la argumentación del sujeto y, sobre todo, precisar su estructura cognitiva, la lógica y los patrones de pensamiento que rigen el entendimiento moral básico del individuo.

Su investigación se centró, prioritariamente, en cómo se desarrolla la inteligencia en los niños, pero su trabajo no se puede comprender sin considerar la perspectiva biológica, que es la base de su teoría. Cree que las personas comparten con otros seres dos funciones: la *organización*, referida a la tendencia a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes que regulan todas sus funciones biológicas; y la *adaptación*, porque para que los sistemas funcionen bien, han de estar adaptados al medio en el que vive.

Según Piaget, en la mente humana también se realizan esas dos funciones no cambiantes; sus procesos psicológicos están organizados en sistemas coherentes y preparados para adaptarse a estímulos del entorno cambiante. La función de adaptación a los sistemas psicológicos y fisiológicos trabaja a través de la *asimilación*, cómo se enfrenta a un estímulo del entorno, y la *acomodación*, que implica una modificación de la organización actual para dar respuesta a las demandas del medio.

1.3.2 Desarrollo moral

Puig Rovira y Martínez Martín (1989) expresan que, entre los pensadores, existe la tendencia muy generalizada de creer que “la moral está constituida por un *sistema de reglas* que los individuos deben llegar a *respetar*” (p. 74). Sin embargo, Piaget no está de acuerdo con esta postura al afirmar que “en circunstancias normales los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía” (p. 74).

Piaget parte del supuesto de una moralidad no innata a la conciencia individual, la razón moral no es una preprogramación del individuo, sino “el resultado del desarrollo cognitivo, y de las relaciones inter-personales que constituyen la vida colectiva” (Puig Rovira y

Martínez Martín, 1989, p. 75). Estudia el juicio moral de los niños con el fin de comprender cómo se orientan ante el mundo social.

A partir de sus observaciones y de las respuestas de los niños al planteamiento de las preguntas, determinó las etapas de desarrollo moral. Este modo de concebir el proceso moral es la teoría cognitivo-evolutiva, que explica la moral como un proceso de adentro hacia afuera, que se expresa en las actitudes.

La hipótesis de partida de Piaget es que, en la persona, se dan dos modelos de moralidad, en dos etapas sucesivas, consecuencia de las relaciones con sus iguales y con los adultos: la heteronomía y la autonomía. Para verificar su planteamiento centró sus investigaciones en tres aspectos:

- **Reglas de los juegos infantiles.** Piaget observó los modos de organizar los juegos: limitación egocéntrica de los demás, jugar literalmente con reglas y adaptación cooperativa, con diferentes niveles en la práctica de las reglas. Percibió una progresión en el grado de cooperación social, en cómo coordinan sus acciones, y en el respeto de las reglas.

Realizó dos investigaciones, una sobre la *práctica de las reglas*, cómo las aplican los niños, y estableció cuatro periodos sucesivos que cubren todo el recorrido evolutivo en este aspecto moral; y otra sobre la *conciencia de las reglas*, cómo evalúan el carácter obligatorio o modificable de las reglas, estableciendo tres periodos.

De estas investigaciones, Piaget deduce dos tipos de moralidad: *moral heterónoma*, en la que la regla se impone, como algo realmente existente, aunque no se comprenda ni se observe bien, y *moral autónoma* en la que las reglas son flexibles, se puede reflexionar sobre ellas, interpretarlas y buscar criterios de acción para dar respuesta adecuada al medio.

Esta es una aportación importante de la teoría de Piaget, mostrar cómo la inteligencia opera en las actividades humanas de adaptación.

- **Reglas morales de origen adulto.** Para el estudio de las normas morales de origen adulto, Piaget utilizó ejemplos sobre las torpezas, el robo y la mentira. Su objetivo era verificar cómo conciben los niños los deberes y los valores morales.

Constató el paso de una etapa de *realismo moral*, en la que los valores y deberes se imponen obligatoriamente con independencia de la conciencia y circunstancia del sujeto, a otra de *juicio autónomo*.

Piaget, distingue *tres etapas en el desarrollo moral* del niño:

Etapa premoral. Hasta los 5 años. El niño no tiene mucha conciencia de las reglas. Es capaz de representar las cosas y las acciones por medio del lenguaje, lo que le permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones, sin embargo, no puede realizar razonamientos abstractos, ni comprender el significado de las normas. Ve las cosas como algo concreto imposible de modificar, que ha de cumplirse. Se trata de normas exteriores, impuestas por el adulto, y por ello, una moral heterónoma.

Etapa heterónoma o del realismo moral. Se da entre los 5 y los 10 años. Los niños consideran las reglas como algo impuesto por figuras de autoridad, como los padres, Dios o la policía. Son conscientes de la presencia de los adultos que insisten en el seguimiento de las reglas, pero no saben por qué. Piensan que las normas de las autoridades son fijas, inviolables e inalterables, y relativas a cualquier tema moral desde una perspectiva dual de bien o de mal, creen que la justicia es cercana y que cualquier mal acto, tarde o temprano, será castigado. No pueden ver las acciones desde la perspectiva de los demás. *El respeto por la ley se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica.* Se imagina que las reglas de las autoridades son fijas. Piaget llama a éste, el estadio de *respeto unilateral* (sólo en una dirección).

De los siete a los once años, el niño adquiere la capacidad de realizar operaciones mentales con los objetos que tienen delante. No pueden hacer generalizaciones abstractas pero se dan cuenta de algunos cambios y de las posibilidades del pensamiento para detectar relaciones entre las cosas. Las normas dejan de ser vistas como cosas reales que tienen su origen en una autoridad exterior, los adultos, y comienzan a basarse en el respeto mutuo entre los compañeros de juego, los iguales. Surge la noción de la convencionalidad de las normas o reglas de los juegos, que son vistas como productos de acuerdos entre los jugadores. Emergen sentimientos morales como la honestidad y la justicia.

Etapa autónoma. A partir de los 10 años, el niño ya se da cuenta de que las reglas son acuerdos arbitrarios, que pueden ser modificados. Cree que las reglas pueden transgredirse para atender las necesidades humanas y tiene en cuenta la intencionalidad más que las consecuencias del hecho.

A medida que el niño adquiere *mayor experiencia en interacción con otros*, con sus compañeros, *cambia su comprensión de las reglas*. Desarrolla el sentimiento de *igualdad y comprensión* de que la otra persona obra y piensa de forma muy parecida a él. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el *concepto moral de cooperación*. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El *respeto por las reglas es mutuo* en lugar de unilateral. Respeto las reglas porque los demás lo hacen y porque quiere participar igualmente en las actividades conjuntas del grupo.

De los doce años en adelante, el niño sufre cambios biológicos y psicológicos radicales. Se produce la maduración sexual y biológica general, que potencia el desarrollo intelectual y moral. Las estructuras de conocimiento del niño de esta etapa permiten las generalizaciones y las operaciones mentales abstractas. Los conceptos se integran en sistemas de proposiciones, se aprende a pasar de lo particular a lo general y de lo general a lo particular. En esta etapa, surgen sentimientos morales personalizados, como la compasión o el altruismo, que exigen la consideración de la situación concreta del otro como un caso particular de la aplicación de las normas. Desaparece la rigidez de aplicación de las normas y conceptos morales, se completa el paso de la presión adulta al control individual de la propia conducta. Formula principios morales generales y los afirma de forma autónoma frente a las normas exteriores, respetándolas de modo personal.

El movimiento de un nivel a otro no es un proceso puramente cognitivo. La nueva redefinición cognitiva, la nueva comprensión o consciencia, emerge a medida que el niño negocia una nueva serie de relaciones sociales. Al hacerse compañeros, lentamente van desarrollando conceptos morales para guiar su conducta. La conducta de los niños se hace más racional, guiada por las reglas a medida que entienden mejor los conceptos sociales en que éstas operan.

▪ **Desarrollo de la idea de justicia en los niños.** Piaget estudia el desarrollo de la noción de justicia mediante un elevado número de pequeñas investigaciones sobre diferentes aspectos. Según Enesco y Sierra (2012), Piaget encontró que las ideas infantiles acerca de la justicia sufren cambios notables en el desarrollo y lo explica como resultado del efecto conjunto de diversos factores: *intelectuales*, como la capacidad de considerar distintas perspectivas y elementos de un

mismo problema, y *sociales* como la creciente participación del niño en interacciones basadas en el respeto mutuo.

Se constata la existencia de dos grandes modelos de juicio moral: el heterónomo y el autónomo, que Puig Rovira y Martínez Martín (1989) sintetizan en la siguiente *tabla 1*:

Tabla 1. El desarrollo de la noción de justicia.

Fuente: Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 85.

6 años	8/9 años	12 años
Moral Heterónoma		Moral Autónoma
<ul style="list-style-type: none"> • Tienen a considerar más justa y eficaz la sanción expiatoria (Sanción severa e independiente del acto realizado). • En situaciones en que se desconoce el culpable de una falta hay que castigar a todo el grupo (bien porque es imprescindible la sanción, o bien porque el grupo no ha querido delatar al culpable). No hay conciencia de responsabilidad colectiva. • Tienen a creer en la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas mismas. (Las circunstancias castigan al que ha cometido una falta). • En el caso de conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva, predomina la sanción. (Está bien favorecer al hermano obediente o no subsanar la pérdida de un objeto). • En situaciones de conflicto entre la autoridad adulta y la justicia se tiende a dar la razón al adulto por encarnar la autoridad y la ley aunque su postura no sea justa. (Se considera justo que un adulto pida tareas extras a un niño, o se considera que está mal copiar porque está prohibido o que se debe chivatar). 		<ul style="list-style-type: none"> • Tienen a considerar más justa y eficaz la sanción por reciprocidad (Reparación del daño causado o hacer experimentar las consecuencias del acto). • En situaciones en que se desconoce el culpable de una falta no hay que castigar a todo el grupo. (El castigo a inocentes es peor que la impunidad, no castigar porque no está bien chivatar y no se conoce el culpable, solo se reconoce la posibilidad de castigo si la clase, por solidaridad, decide no denunciar al culpable). Hay conciencia de responsabilidad colectiva. • Tienen a no creer en que las cosas mismas sancionen de modo automático. (Las circunstancias no pueden castigar al infractor). • En caso de conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva predomina la igualdad o la equidad. (No está bien favorecer al obediente o la pérdida de un objeto es bueno subsanarla). • En situaciones de conflicto entre la autoridad adulta y la justicia se tiende a defender la igualdad respecto a un sentimiento ideal, aunque suponga desobedecer. (No se considera justo el trato discriminatorio del adulto, copiar no se considera acertado porque atenta a la igualdad y no está bien chivatar).

<ul style="list-style-type: none"> • En la vida social entre niños no está bien actuar por reciprocidad. (Devolver los golpes o realizar pequeñas venganzas). • Lo justo es el acuerdo con las leyes o normas emanadas de la autoridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la vida entre niños se considera adecuado actuar por reciprocidad. (Está bien cometer pequeñas venganzas que no son vividas como devolver mal por mal sino como sanciones de reciprocidad). • Lo justo es la realización de conductas que tienden al igualitarismo o a la equidad (igualitarismo que contempla las situaciones diferenciales y quiere compensarlas).
---	--

Las conclusiones que alcanza en estas investigaciones, a grandes rasgos, tienden a oponer los rasgos propios de los dos tipos de moral, y conduce a Piaget a establecer tres etapas o períodos en el desarrollo de la noción de justicia, que no son propiamente estadios:

Justicia como obediencia, de los 6 a los 8 años, el deber es lo justo y la desobediencia lo injusto. La justicia se confunde con las normas impuestas desde el exterior por los adultos.

Justicia como igualdad, de los 8 a los 11 años. El igualitarismo se impone como un criterio de justicia por encima de la autoridad adulta: todos han de ser tratados del mismo modo.

Justicia como equidad, de los 11 años en adelante, implica la superación del mero igualitarismo por la igualdad preocupada por compensar las situaciones particulares de cada sujeto.

En la noción de justicia se ratifica la tesis de las dos morales sucesivas. La moral autoritaria y heterónoma, moral del deber y la obediencia, que desemboca, en el dominio de la justicia, en la confusión de lo que es justo con el contenido de la ley establecida y el reconocimiento de la sanción expiatoria, característico de la justicia retributiva. Y posteriormente, la moral del respeto mutuo, de la autonomía y del bien, conduce en el dominio de la justicia, al desarrollo de las nociones de igualdad, reciprocidad y equidad, propias de la justicia distributiva

1.3.3 Contribución de Piaget

La principal aportación de Piaget al estudio del desarrollo moral es su obra *El criterio moral en el niño* (1932). En su momento, fue

pionero en el tratamiento empírico de los temas morales. Para Pérez-Delgado et al., (1991) la mayor aportación ha sido diferenciar entre: *moral convencional*, entendida como hacer lo acostumbrado, o lo que se nos dice que hagamos, apelando a una autoridad o a que otras personas lo hacen, lo dicen, pero sin cuestionarse la validez, y una *moral derivada de un código racional*, el que la persona lo acepta basándose en razones, y lo aplica con mayor reflexión.

El planteamiento moral de Piaget se basa en:

- La insistencia de que *hay algo*, que Kant denominó moral, *diferente de la regulación fundada en la costumbre y en la autoridad*.
- La suposición de una *transición gradual*, una madurez, de un estadio mental a otro, de una moral convencional a una moral de un código racional, de una moral heterónoma a una moral autónoma.
- El desarrollo de las *estructuras morales* del niño, de su actitud ante las reglas, que *converge con el desarrollo cognitivo* de otras esferas, como la captación de las relaciones lógicas y de las conexiones causales.

Según Rodrigo (1985), para Piaget

La conducta moral del individuo responde a un marco interpretativo en el cual los estímulos se organizan en conceptos y categorías. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto en la construcción del significado y asimilación de las experiencias sociales en pautas. Los principios organizadores de este mundo infantil son diferentes a los del adulto, lo cual implica que las situaciones sociales son percibidas e interpretadas de modo diferente por unos y por otros (p. 628), (citado en Pérez-Delgado, 1991, p. 53).

Piaget, sin embargo, no estudió de modo suficiente si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar, como la influencia social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela.

2 LA VÍA COGNITIVO- EVOLUTIVA Y SU APLICACIÓN AL CAMPO DE LA SOCIALIZACIÓN

El pensamiento es una caricia que el hombre hace a la realidad.

Ortega y Gasset.

Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo estadounidense. Cursa sus estudios en las universidades de Chicago y Harvard. En Harvard, desarrolla gran parte de su reflexión acerca del desarrollo moral y de la autonomía. En 1958, defiende su tesis doctoral sobre el desarrollo del juicio moral, con el título “El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y diecisiete años”. Su tesis central era que el pensamiento moral del hombre se produce de manera natural, se desarrolla progresivamente en seis estadios cada vez más óptimos, con independencia de la cultura en la que la persona se encuentre. Continuó trabajando en estas ideas.

Es uno de los muchos psicólogos americanos atraídos por la obra de Jean Piaget. Su investigación amplía las aportaciones de Piaget al estudio de la moral en el campo de la psicología, a partir de su obra, *El criterio moral en el niño*. Su aportación más genuina ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios al estudio del juicio moral que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo.

Kohlberg asumió que la mente del niño posee una estructura. Esto se convirtió en el primer supuesto de la vía cognitivo evolutiva de la moralidad. De Piaget extrajo que existen estructuras mentales relacionadas con el razonamiento moral y que la estructura cognitiva se va desarrollando en estadios, o en construcciones que eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia invariante (Kohlberg, 1984, 1992).

La teoría de Kohlberg, aunque se ha denominado “teoría del desarrollo moral es más una descripción del desarrollo del juicio moral”

(Hersh, Reimer, Paolitto, p. 45), trata de describir el desarrollo del juicio moral, antes de formular su teoría.

Fundamenta el desarrollo moral en el razonamiento lógico, en los estudios de Piaget (1947), y en el desarrollo de la percepción social o toma de rol. Considera que el desarrollo del razonamiento moral es parte de una secuencia que incluye el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros.

Kohlberg parte de la hipótesis de que, en el desarrollo moral, el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de la interacción con el medio. Su objetivo, según Díaz-Aguado, era “encontrar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad o progresiva superioridad” (1982, p. 239) citado en (Pérez Delgado, 1991, 56). Con esta finalidad, orientó su trabajo de investigación a establecer una secuencia del juicio moral, con niveles de desarrollo, desde la preadolescencia a la edad adulta.

Para ubicar los estadios de evolución moral y comprender el desarrollo moral de la persona, Kohlberg se basa en la secuencia del desarrollo de la personalidad, un proceso ascendente, pasando de un estadio a otro más alto. El desarrollo del razonamiento moral es parte de esa secuencia e incluye el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. Piensa que, en el niño o el adolescente, se da un paralelismo entre el estadio lógico y el estadio moral.

Kohlberg, al comienzo de sus investigaciones y por fidelidad al estructuralismo, al explicar el desarrollo moral, no dio demasiada importancia a las situaciones, contextos o contenidos reales. Se centró prioritariamente en el razonamiento, aunque para él el razonamiento moral es una competencia cognitiva necesaria pero no suficiente para la acción moral.

Kohlberg, al contrario que Piaget, se centra, esencialmente, en el conflicto entre las normas. Se sirvió de diversas historias hipotéticas, diseñadas para niños, adolescentes y adultos, en las que se planteaba la necesidad de tomar una decisión frente a un dilema moral. De esta forma, Kohlberg desarrolla y completa el planteamiento cognitivo iniciado por Piaget.

Ambos autores coinciden en la orientación, metodología y finalidad de sus investigaciones, pero Kohlberg se distancia en aspectos, como Puig Rovira y Martínez Martín (1989) expresan:

1. *Diferencian entre etapas y estadios.* Kohlberg define estadios de desarrollo moral y Piaget formula etapas.
2. *El número de períodos que establecen y la franja temporal que abarcan.* Piaget propone dos etapas, heteronomía y autonomía, que culmina hacia los doce años, y ahí finaliza el desarrollo moral. Kohlberg, define seis estadios que no culminan, antes de los veinte años. Piensa que es necesario superar todavía varios estadios hasta llegar a la madurez. Sólo coincide con Piaget en los dos primeros estadios.
3. *El tipo de relación que vincula la acción moral con el juicio moral.* Piaget considera que el juicio es una toma de conciencia siempre retardada respecto a la acción moral. Kohlberg sugiere que es el juicio moral lo que da sentido a la acción moral.

2.1 LA TEORÍA COGNITIVA-EVOLUTIVA

Las teorías cognitivo-evolutivas parten de los supuestos de la teoría cognitiva de A. L. Baldwin (1969), pero también comparten otros supuestos.

Baldwin define, como cognitivas, a las teorías que “requieren un proceso representativo o codificador que interviene entre el estímulo y la respuesta. Esta representación se aplica a una variedad de estímulos próximos y puede producir variedad de respuestas, dependiendo de factores ‘no cognitivos’ factores de motivación y situación” (Kohlberg, 1992, p. 50). Asume que esas representaciones se aprenden, pero este aprendizaje no depende de una respuesta abierta a cualquiera de los elementos de estímulo del entorno, ni de ningún refuerzo para aprender. La idea de teoría cognitiva de Baldwin abarca la mayoría de las teorías que prestan atención a fenómenos cognitivos, incluidas las teorías mentalistas-asociacionistas como las de mediación estímulo-respuesta.

Las teorías del aprendizaje social de Aronfreed (1969) y Bandura (1969) reconocen los principios cognitivos del aprendizaje en el sentido que le da Baldwin, sin embargo, Gewirtz (1969) no los reconoce.

La teoría cognitivo-evolutiva parte de tres supuestos: a) desarrollo cognitivo en general; b) desarrollo social y c) los estadios, como construcciones cualitativas únicas, que avanzan siguiendo una secuencia de orden invariante.

2.1.1 Supuestos de la teoría cognitivo evolutiva

Las teorías cognitivo-evolutivas (Kohlberg, 1992), en contraste con las teorías asociacionistas del aprendizaje cognitivo, asumen los supuestos del desarrollo cognitivo en general, del desarrollo de las formas de pensar sobre objetos físicos y sociales:

1. El desarrollo básico incluye transformaciones básicas de estructura cognitiva que no se pueden definir por parámetros de aprendizaje por asociación (repetición, refuerzo, proximidad, etc.) sino que se explican por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.
2. El desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de *procesos de interacción* entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio, más que el resultado directo de maduración o de aprendizaje.
3. Las estructuras cognitivas son siempre *estructuras en acción*. Las actividades cognitivas se mueven del sistema sensomotriz al simbólico y al verbal proposicional, mientras que la organización de estos sistemas es siempre una organización de acciones sobre objetos. El conocimiento, que se refleja en el pensamiento, es “relacionar acontecimientos u ordenarlos, y esta relación es un proceso activo de conexión” (p. 51). A las formas más generales de relacionar se les llama “categorías de experiencia”, y se aplican a cualquier experiencia.
4. La dirección del desarrollo de la estructura cognitiva es hacia un mayor *equilibrio dentro de esta interacción organismo-entorno*. Mayor equilibrio de *reciprocidad* entre la acción del organismo sobre el objeto o situación percibidos y la acción del objeto percibido sobre el organismo. Este equilibrio de interacción, significa “verdad”, “lógica”, “conocimiento” o “adaptación” en sus formas más generales. Se refleja en la subyacente *estabilidad* (conservación) de un acto cognitivo bajo una transformación aparente.

A estos supuestos, al aplicarlos al desarrollo social, se añaden otros del desarrollo socio-emocional.

5. El desarrollo 'afectivo' y el desarrollo 'cognitivo' y su funcionamiento no son campos diferentes. El desarrollo "afectivo" y el "cognitivo" son paralelos; representan diferente perspectiva y contexto al definir el cambio estructural.
6. Existe una unidad de organización y desarrollo de personalidad denominada ego. Las diferentes ramas de desarrollo social (desarrollo psicosexual, desarrollo moral, etc.) se unen por su referencia común a un *único concepto del ego* en un *único mundo social*. El desarrollo social es, fundamentalmente, la restauración del (a) concepto del ego, (b) en su relación con conceptos de otra gente, (c) entendido dentro de un mundo social común con estándares sociales. Además de la unidad de desarrollo social debido al desarrollo cognitivo general, hay una unidad de desarrollo posterior debida a un factor común de madurez del ego.
7. Los procesos básicos que requieren los conocimientos 'físicos' y la estimulación de cambios de desarrollo en estos conocimientos son, también, básicos para el desarrollo social. El conocimiento social requiere, además, siempre una toma de rol, una concienciación de que el otro es, en cierta manera, como el ego, y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. Los cambios evolutivos en el ego social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.
8. La dirección del desarrollo social o del ego es también un equilibrio o reciprocidad entre las acciones del ego y las de otros hacia el ego. En general, este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad, concebido como principios de justicia, es decir, de reciprocidad o igualdad. En su forma individualizada, define relaciones de "amor", de mutualidad y de intimidad recíproca. La analogía social a conservaciones lógicas y físicas, es el mantenimiento de una *identidad de ego* a través de las transformaciones de variaciones de rol.

Para Kohlberg, la afirmación del primer supuesto "que el desarrollo básico incluye transformaciones básicas de estructura cognitiva" (1992, p. 51) presupone diferenciar entre cambios de conducta o aprendizaje en general y *cambios en estructura mental*. La *estructura hace referencia* a las características generales de forma,

modelo u organización de respuestas más que a la intensidad de respuesta o su acoplamiento a estímulos particulares. La *estructura cognitiva* se refiere a reglas para procesar la información o para comentar hechos experimentados, y conocimientos, significa relacionar acontecimientos u ordenarlos, relación que es un proceso activo de conexión, y no una conexión pasiva de acontecimientos por medio de una asociación externa y una repetición. Las conexiones se realizan por un proceso selectivo y activo de atención, por medio de recogida de información, por un pensamiento motivado,... Esto quiere decir, básicamente, que “el proceso de relacionar acontecimientos depende de anteriores formas generales de relacionar, desarrolladas por el organismo” (p. 52).

Las formas más generales de relacionar son las ‘categorías de experiencia’. Son “modos de relacionar” (p. 52). Se aplican a cualquier experiencia e incluyen las relaciones de causalidad, sustancialidad, espacio, tiempo, cantidad y lógica.

El segundo supuesto, propone que las teorías cognitivo-evolutivas son “interaccionistas” y asumen que “la estructura mental básica es el producto de la modelación de la interacción entre el organismo y el entorno, más que una reflexión directa de modelos innatos al organismo o de modelos de acontecimientos en el entorno” (p. 52).

Kohlberg confronta el supuesto maduracional, que la estructura mental básica es el resultado del modelaje innato, con el supuesto de la teoría del aprendizaje, que la estructura mental básica es el resultado del modelaje o asociación de hechos en el mundo exterior.

Sin embargo, según Kohlberg (1992), la teoría cognitivo-evolutiva parte del supuesto de que la estructura mental básica es “el resultado de una interacción entre ciertas tendencias que estructuran el organismo y la estructura del mundo exterior, más que el reflejo de cualquiera de ellos directamente” (p. 54). Esta interacción “lleva a estadios cognitivos que representan las transformaciones de simples tempranas estructuras cognitivas cuando se aplican (o asimilan) al mundo exterior y se acomodan o reestructuran por el mundo exterior en el proceso de hacer referencia a él” (p. 54).

2.1.2 Características generales de la teoría de estadios cognitivos

La vía cognitivo-evolutiva, presenta la teoría de los estadios cognitivos, como central en esta postura. Kohlberg (1992) presenta las siguientes características generales:

1. Los estadios denotan *diferencias cualitativas* o separadas dentro de las formas de pensar de los niños o de resolver el mismo problema a edades diferentes.
2. Los diferentes modos de pensamiento forman una *secuencia invariante*, un orden o curso en el desarrollo individual; “los factores culturales pueden acelerar, retroceder o parar el desarrollo, no pueden, sin embargo, cambiar su secuencia” (p. 55).
3. Cada uno de los diferentes y consecutivos modos de pensamiento forma un *todo estructurado*. Una respuesta de estadio no solo significa una respuesta específica determinada por el conocimiento y la familiaridad de la actividad, sino más bien una subyacente organización de pensamiento. Para Kohlberg, la idea de estadio implica que los estadios constituyen “todos estructurados”. La edad debe de llevar a una creciente consolidación o equilibrio en un estadio dado y los estadios superiores representan estructuras mejores o más equilibradas que las más bajas.
4. Los estadios cognitivos estructurales son *integraciones jerárquicas*. Forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común. Las funciones generales de adaptación de las estructuras cognitivas son siempre las mismas (según Piaget, consisten en mantener el equilibrio entre el organismo y el entorno, y se define como equilibrio de asimilación y asentamiento). Por consiguiente los estadios superiores reemplazan o, más bien, reintegran a las estructuras encontradas en estadios inferiores. Ejemplo de ello es el pensamiento operacional formal que contiene todas las características estructurales del pensamiento operacional concreto pero con un nivel nuevo de organización. El pensamiento operacional concreto o el pensamiento sensomotriz no desaparecen cuando surge el pensamiento formal, sino que continúa usándose en

situaciones concretas cuando procede o cuando los esfuerzos por ofrecer soluciones a través del pensamiento formal han fracasado. En el individuo se da “una preferencia jerárquica, una disposición a preferir la solución de un problema al nivel más alto al que ellos pueden acceder” (p. 55). Esta disposición es lo que, en parte, explica la consistencia del tercer principio, el cambio estructural.

Para Kohlberg, la existencia de los estadios cognitivos, se puede probar empíricamente. Otros estudios mantienen la idea de que “los estadios son construcciones teóricas y su valor teórico permanece independientemente de si se definen o no secuencias empíricas en ontogenia” (p. 56).

Los estadios estructurales, basan la definición conceptual en “una jerarquía de diferenciación e integración” (p. 56). Cada conjunto teórico de estadios estructurales se define de forma que “un estadio superior esté más diferenciado e integrado que un estadio inferior. En este sentido, un conjunto de estadios estructurales forma una jerarquía válida independientemente de si definen o no una secuencia ontogénica” (p. 56).

Si una jerarquía evolutiva lógica de niveles no definiera una secuencia empírica, no informaría sobre el proceso del desarrollo ni justificaría que la secuencia es interaccional por naturaleza. Si no se encontrara una secuencia empírica, se podría decir que los “estadios” simplemente constituirían tipos alternativos de organización de complejidad variada, y cada estadio podría evolucionar con independencia de los demás. En este caso, los “estadios” representarían expresiones alternativas de maduración o alternativas culturales a las que el niño está expuesto.

Para Kohlberg, es “poco probable la idea de una sucesión de estadios cognitivos como algo innato” (1992, p. 57). Esta afirmación se basa en el supuesto epistemológico de que existe una realidad a la que la psicología puede y debe referirse, que el conocimiento debe de estudiarse en relación a un objetivo conocido. No defiende estadios de actitud o gesto u otra clase de estadios que no se definen directamente por referencia a una realidad externa.

En el desarrollo motor se han descubierto secuencias invariantes (Shirley 1933), que pueden estar muy bien conectadas dentro del sistema nervioso. El hecho de que el desarrollo motor y de postura, en los chimpancés y en el hombre, atraviesen la misma secuencia, sugiere que existe una base de madurez (Riesen y Kinder, 1952). Sin embargo,

la existencia de una secuencia invariante *en el conocimiento es un asunto bastante diferente*, puesto que los conocimientos se definen por referencia a un mundo.

La explicación interaccionista asume que “el cambio estructural de estas categorías se basa en la experiencia” (p. 57).

2.1.3 Efectos de la experiencia sobre los estadios cognitivos

Para Kohlberg (1992), los efectos de la experiencia no se entienden como un aprendizaje ordinario, en el sentido de aprendizaje como instrucción, mediante el adiestramiento, remodelación o práctica específica de respuestas. Los efectos del adiestramiento están determinados por las categorías cognitivas del niño más que al revés. Un programa de reforzamiento no puede cambiar directamente las estructuras causales el niño.

La idea interaccionista de los estadios difiere de la idea de madurez. Asume la necesidad de la experiencia “para que los estadios tomen la forma que toman, así como una estimulación mayor o más rica llevará, a un avance más rápido a través de las series involucradas” (p. 58).

Para comprender los efectos de la experiencia sobre los estadios cognitivos, Kohlberg, propone analizar:

1) Las características universales del entorno, de los objetos experimentados, físicos o sociales. Los estadios cognitivos, a la vez que dependen de invariantes estructurales y funcionales del sistema nervioso, se basan en estructuras de experiencias universales. Los estadios de conceptos físicos se basan en una estructura universal de experiencia del mundo físico, estructura que está bajo la diversidad de arreglos físicos en el que la gente vive y bajo las diversas teorías físicas formales que se dan en las diversas culturas en épocas diferentes.

2) Las secuencias lógicas de diferenciación y de integración en los conceptos de los objetos dados. La invariabilidad de la secuencia en el desarrollo de un concepto o categoría no depende de un premodelado despliegue de modelos nerviosos; debe de depender de un análisis lógico del concepto de sí.

3) Las relaciones estructurales entre las experiencias del niño y las estructuras de conducta, para entender los estadios secuenciales. Análisis, que Piaget (1964) ha llamado de “equilibrio” más que análisis de “aprendizaje”. Utiliza nociones como “óptima correspondencia”, “conflicto cognitivo”, “asimilación” y “acomodación”. Con independencia del término que se utilice, el análisis se centra en las discrepancias entre el sistema de acción del niño o sus expectativas y los hechos experimentados. Formula la hipótesis sobre cierto moderado u óptimo grado de discrepancia, que es lo que constituye la experiencia más eficaz para un cambio estructural del organismo.

Este análisis aunque no se suele dar en las teorías del aprendizaje asociacionista, sin embargo no es incompatible con ellas. Los conceptos asociacionistas son de difícil aplicación a conceptos de experiencia universales, o a las estructuras lógicas de conceptos y al problema de correspondencia, pero puede hacerse, como ha demostrado Berlyne (1961, 1965).

2.1.4 Estadio y Secuencia en la teoría cognitivo-evolutiva

Según Kohlberg (1992), el concepto de estadio en la teoría cognitivo-evolutiva, implica: a) un orden o secuencia invariante de desarrollo, b) que los factores culturales y ambientales o la capacidad mental innata pueden hacer que un niño o grupo de niños alcance un estadio dado en un tiempo menor que otro niño.

Sin embargo, considera que “todos los niños deben de pasar por el mismo orden de pasos, independientemente del entorno de aprendizaje o de la falta de aprendizaje” (p. 59). Estos pasos forman una secuencia u orden invariante en el desarrollo, y los niños que han dado un paso más difícil en la secuencia, deben de haber pasado por todos los pasos más fáciles de la misma.

Kohlberg, manifiesta que el conflicto o desequilibrio es, presumiblemente, “el ‘motor’ del movimiento a través de la secuencia en la ausencia de una enseñanza adulta, aunque las discrepancias y similitudes en experiencia en este área no se ha especificado de forma clara” (p. 62).

La vía cognitivo-evolutiva no pretende mostrar el proceso de *todo* cambio de conducta, como hacen las teorías del aprendizaje, sino que

su finalidad es analizar o verificar que “algunos cambios de conducta son ‘estructurales’ y ‘dirigidos’, evidenciado por un procedimiento a través de estadios secuenciales, mientras que otros cambios de conducta no lo son” (p. 62).

2.2 LA ESTRUCTURA EN LA SOCIALIZACIÓN. FRACASO DE LOS ESTUDIOS NATURALISTAS

Kohlberg (1992) intenta mostrar en su estudio que, en el desarrollo de la personalidad social, se dan estadios o cambios estructurales conforme a la edad, igual que se dan en el área cognitiva. Cambios que no se explican con la metodología y los conceptos del aprendizaje social. Pretende demostrar que los cambios estructural-evolutivos pueden ofrecer definiciones de las diferencias individuales, lejos de la confusión creada con los estudios de socialización naturalista.

Basándose en la inconsistencia de los estudios naturalistas de la socialización, propone modificar la conceptualización, definiendo la conducta social en términos de secuencia en la evolución.

El estudio de la socialización, para Kohlberg, no se justifica en términos de formación de la personalidad, bajo el supuesto de estabilidad de rasgos, porque los rasgos normales de la personalidad ofrecen poca estabilidad en el desarrollo y porque los rasgos más estables no ofrecen interés para la socialización.

2.2.1 Estudios naturalistas de la socialización

Las investigaciones sobre la socialización han consistido, fundamentalmente, en estudios naturalistas de corte seccional, correlacionando las diferencias individuales de las prácticas de los padres con las diferencias en conducta motivacional de los niños. El marco teórico de estos trabajos ha mostrado diversos ajustes de la teoría del aprendizaje por refuerzo (fundamentalmente una variante de Hull), de la teoría psico-sexual de Freud y de la culturología

antropológica. Miller, D.R. (1969) y Child (1954); ofrecen una definición del marco teórico centrándose en lo psicosexual-madurativo.

En los últimos años, se ha mostrado disconformidad con el desarrollo de esta vía, por la poca magnitud de las correlaciones encontradas en los estudios, y se han replicado con inconsistencia en varios estudios. Estos hallazgos han mostrado que no se pueden trazar conclusiones claras tanto teóricas como prácticas.

Kohlberg (1992) documenta la naturaleza problemática de los descubrimientos, solo en el campo moral, y considera que las razones de estas dificultades se deben a dos factores específicos de metodología en la medición y de teoría:

a) *metodológico*, porque evaluar la conducta por el sistema de entrevista oral y test, y usar una metodología correlacional, “no puede esperarse que lleve a las firmes conclusiones halladas a través de manipulaciones experimentales de la conducta social” (p. 67).

b) *teórico*, porque realizar estudios naturalistas por marcos hipotéticos freudianos (y de Hull) relativos a estados internos, como la identificación o la culpa, con poco significado, ha llevado a los investigadores a no ser “capaces para ponerse de acuerdo sobre las medidas apropiadas de estos estados o a obtener predicciones inequívocas a partir de las teorías implicadas” (p. 67).

El pesimismo de Kohlberg, respecto a los estudios naturalistas de la socialización, procede de la revisión total de la socialización de la conducta moral (Kohlberg, 1963a) y psicosexual (Kohlberg 1966b): “los estudios de socialización de la moralidad han producido pocos pronósticos empíricos de conducta moral. Allí donde sean descubiertos pronósticos arrojan poca luz sobre cualquier teoría del proceso de socialización” (1992, p. 67).

2.2.2 Estudios experimentales del aprendizaje social

Los estudios experimentales de la socialización son “demostraciones poderosas de la poca importancia que los parámetros tempranos de refuerzo en casa, tienen en la conducta posterior” (Kohlberg, 1992, p. 68).

Las teorías del aprendizaje por refuerzo no mantienen que los aprendizajes de los niños sean irreversibles o que determinen la

posterior conducta en situaciones diferentes. La estrategia de muchos experimentos del aprendizaje social consiste en demostrar que lo aprendido es reversible, es decir “mostrar que la conducta aprendida desaparece por falta de refuerzo” (p. 67). Las teorías del aprendizaje social no proclaman que el aprendizaje por refuerzo cree particularidades generalizadas de la personalidad que se manifiestan en muchas situaciones.

Para Kohlberg, el fracaso de la teoría del aprendizaje social para recibir apoyo de los estudios naturalistas y de los estudios experimentales, no solo se debe a problemas de medición y a la ausencia de controles en los estudios naturalistas, sino “al hecho de que están mal concebidos como aplicaciones de las teorías del aprendizaje utilizadas en ellos” (1992, p. 68). Debería relacionar los cambios sistemáticos en la conducta situacional del niño con las sistemáticas disciplinas de los padres.

Kohlberg (1992) insiste en que los estudios naturalistas y las teorías del aprendizaje social se dirigían a problemas diferentes. Los estudios naturalistas y la teoría psicoanalítica compartían el supuesto inicial sobre el desarrollo de la personalidad. Asumían que: la primera infancia representaba un ‘periodo crítico’, un “período de cambios irreversibles en la personalidad, típicos de la edad” (p. 68); y que “los procesos e influencias sociales (fundamentalmente los padres) que forman la personalidad durante este período, eran diferentes de los procesos generales de aprendizaje social reversible o de influencia social encontrada en la conducta adulta” (p. 68).

La teoría psicoanalítica, muestra este supuesto al asumir que “apenas se da un cambio estructural en la edad adulta que tal cambio estructural, cuando ocurre en la edad adulta, se apoya en la transferencia de actitudes infantiles” (p. 68). Las ideas de la niñez como período crítico proceden, fundamentalmente, de nociones psicoanalíticas de secuencias de madurez de instintos básicos.

Según Kohlberg, desde el momento en que los estudios naturalistas se basaban en una teoría psicosexual, deberían haber comenzado por “establecer empíricamente las tendencias naturales del desarrollo según la edad, postuladas por la teoría psicosexual, puesto que esta teoría describe la socialización según los estancamientos, las regresiones o las inhibiciones de tales tendencias del desarrollo” (p. 69). Algo que no ha intentado hacer casi ninguno de los estudios de socialización, al contrario, la mayoría han excluido automáticamente a esta primera fase del proceso.

Kohlberg arguye el fracaso de los estudios de socialización, a partir de la exploración de los resultados obtenidos por Aronfreed (1969), Bandura (1969) y Gerwirtz (1969), y trata de demostrar la existencia de estadios o cambios estructurales, según la edad, en el área del desarrollo de la personalidad social, igual que los hay en el área cognitiva.

2.3 EL DESARROLLO SOCIAL DEFINIDO EN TÉRMINOS COGNITIVO-ESTRUCTURALES. ESTADIOS MORALES

Kohlberg (1992) trata de demostrar que hay cambios estructurales “estadios o regulados cambios (en edad) estructurales en el área del desarrollo de la personalidad social como los hay en el área cognitiva” (p. 72), que no se explican en términos de los métodos y conceptos del aprendizaje social, sino que estos cambios estructurales-evolutivos pueden ofrecer definiciones de las diferencias individuales, libres de los problemas que han confundido los estudios de socialización naturalista. Se centra en los hallazgos en el área específica de la moralidad, aunque discutirá que el éxito en este campo es solo un caso especial del posible éxito que surge de definiciones de desarrollo social en términos cognitivo estructurales.

2.3.1 La socialización en términos de formación de la personalidad

Kohlberg parte de que el estudio de la socialización tiene, como prerrequisito, una atención a la generalidad situacional y predictibilidad longitudinal.

Considera que lo principal en la socialización es el pensamiento sobre la personalidad y la cultura, concebidos como modelos o estructuras con capacidad de abstraer de las diversas conductas sociales en las que las personas toman parte. Abstraer un concepto de personalidad a partir de datos en bruto, depende de la capacidad de predecir la conducta de una situación o periodo de tiempo al siguiente

para el concepto de personalidad en cuestión, es decir depende de su generalidad situacional y continuidad longitudinal.

Anteriormente, se ha dicho que los estudios naturalistas de la socialización centran los rasgos normales de la personalidad en rasgos no estables en el desarrollo, porque ordenan a los individuos según rasgos como la dependencia, agresión, afiliación, ansiedad y fuerza de conciencia, predice poco o nada el posterior ordenamiento según esos mismos rasgos, si los dos ordenamientos están distanciados en un espacio de años (Kagan y Moss, 1962; Mac Farlane, Allen, y Honzik, 1954; Sears, 1961; Emmerich, 1964).

Los rasgos de personalidad fuera del campo cognitivo, como los rasgos del temperamento, introversión-extroversión y actividad-pasividad, han mostrado ser más estables pero presentan poco interés para la teoría de la socialización porque sus componentes parecen ser más innatos (Gottesman, 1963), que producto de la socialización, porque son rasgos de estilo más que contenido de acción social y no predicen el ajuste general del individuo a su cultura (La Crosse y Kohlberg, 1969). Por ello, no se estudia la socialización en términos de formación de personalidad bajo el supuesto de estabilidad de rasgos.

La mayoría de teorías de formación de la personalidad no asumen la estabilidad de los rasgos, pero aceptan que la personalidad atraviesa por transformaciones radicales en el desarrollo, pero sin continuidad en el desarrollo del individuo. Conciben el desarrollo de la personalidad como una secuencia ordenada de cambio, en la que se localiza al individuo en un punto posterior de la secuencia en relación con el lugar que ocupaba anteriormente.

La mayoría de teorías evolutivas de la personalidad han utilizado la idea de “una única y universal secuencia de estadios de personalidad” (Freud, 1938; Gesell, 1954; Erikson, 1950; Piaget, 1929) (1992, p. 73).

Las teorías de estadio consideran la conducta social del niño como “reflexiones de la visión típica de la edad y como mecanismos de actuación, más que como reflexiones de características de carácter ya establecidas” (Kohlberg, 1992, p. 73). Los teóricos evolutivos esperan que, cuando un niño se mueve de un estadio a otro, su conducta cambie radicalmente, que sea pronosticada en términos de conocimiento de donde se localizaba anteriormente dentro de la secuencia de estadio, y de las experiencias que intervienen estimulando o retardando el movimiento al estadio siguiente.

Mantienen que, para encontrar la continuidad en el desarrollo de la personalidad, es necesario definir la personalidad en términos de localización en secuencias regulares de desarrollo de edad, lo que implica describir la personalidad “en términos evolucionistas de edad” (1992, p. 74).

Según Kohlberg (1992), la mayoría de estudios de socialización han asumido los conceptos de desarrollo según la edad, pero han olvidado la investigación empírica. El psicoanálisis, por ejemplo, define las diferencias individuales con medidas de “fuerza del superego”, que están en relación con el desarrollo psicosexual; otros estudios de socialización orientados a la teoría del aprendizaje, definen la socialización como una *conformidad aprendida* al nivel de grupo pero ignora la relación de esa conformidad con el desarrollo de edad. Estos estudios suponen que el desarrollo social coincide con la socialización.

Las teorías evolutivas asumen que un mínimo nivel de ciertas características polares (opuestas) debe de estar presente para solucionar una tarea evolutiva. Por características opuestas entienden aquellas características definidas por un cuantitativo orden de individuos sobre una dimensión única (como la agresión, dependencia, etc., ejemplo Loevinger, 1966), pero el posterior aumento de la variable no es señal de una creciente madurez.

El estudio de la evolución según edad puede ir bastante lejos utilizando niveles moderados de características polares como jalones. Sostiene que “una definición o medida satisfactoria de evolución según edad requiere la definición de cambios en la forma, modelo u organización de las respuestas” (Kohlberg, 1992, p. 75). Mantiene que mirar, de cerca, los cambios en el tiempo es observar las “regularidades que representan cambios básicos en la forma de respuesta más bien que cambios en su fuerza” (Kohlberg, 1992, p. 76). Esto implica el explicar la evolución en términos de estadios.

Para Kohlberg (1972), la noción de estadio es que, esencialmente, son “construcciones tipológicas ideales diseñadas para representar diferentes organizaciones psicológicas en varios puntos de la evolución” (p. 76). La doctrina de estadio hipotetiza que “estos tipos de organización cualitativamente diferentes son secuenciales, y de ahí que el estatus evolutivo del individuo es previsible o acumulativo en el sentido de continuidad de lugar en una escala ordinal” (p. 76).

En esta idea de estadio, se percibe poca divergencia entre la visión de las vías psicoanalítica, neopsicoanalítica y cognitivo-evolutiva de la personalidad, pero la cognitivo-evolutiva diverge al “acentuar que

las secuencias de cambios en organización o forma de conducta tienen un fuerte componente cognitivo” (p. 76).

Desde la perspectiva lógica, la vía cognitivo-evolutiva manifiesta que “la evolución social está basada cognitivamente porque cualquier descripción de la forma o modelo de una estructura de respuestas sociales está, necesariamente, vinculada a ciertas dimensiones cognitivas” (p. 76). La descripción de la organización de las respuestas sociales de los niños, está vinculada a una descripción de la forma en que los niños se perciben a sí mismos y al mundo social.

La vía cognitivo-evolutiva, desde el punto de vista empírico, se deriva del hecho de que “la mayoría de los claros y marcados cambios en la evolución psicológica del niño son cognitivos, en el sentido de edad mental o cociente intelectual” (p. 76). La influencia de la inteligencia en las actitudes y conducta social de los niños es tal que tiene mayor número de correlaciones de conducta social que cualquier otro aspecto de personalidad (Cattell, 1957). Anderson (1960), en términos de predicción resume su estudio longitudinal de ajuste:

Nos sorprendió la aparición del factor inteligencia en una variedad de nuestros instrumentos (actitudes familiares, responsabilidad y madurez, ajuste) a pesar de nuestros intentos por minimizar la inteligencia al seleccionar nuestras medidas de personalidad. Luego nos sorprendió el que, por predicción durante un largo tiempo, el cociente intelectual parece llevar una pesada carga predictiva en la mayoría de nuestras medidas de los resultados. Debe de mencionarse que, en un número de estudios, el ajuste tanto a nivel de niño como de adulto, siempre que se incluye la inteligencia, aparece como un factor más significativo que las medidas de personalidad. (Citado en Kohlberg, 1992, p. 76).

Para Kohlberg, el poder del cociente intelectual para predecir la conducta y ajuste social proviene de diversas fuentes, incluidas las experiencias de éxito tanto en la escuela como éxitos sociales asociados a la inteligencia. Sin embargo, gran parte del poder predictivo del cociente intelectual “deriva del hecho de que una evolución cognitiva más rápida se asocia a una evolución social más rápida” (p. 76). La interpretación de los efectos del poder intelectual ha sido ampliamente documentada en el área de actividades del papel sexual de chicos y chicas de nivel medio y brillante (Kohlberg y Zigler, 1967) y en el estudio no publicado de C. Smith, resumido en Kohlberg, 1966b, en los que se vio con claridad que “las tendencias de desarrollo de edad del papel sexual están mediatizadas por el desarrollo cognitivo” (p. 77).

En relación al tema de la moralidad, la ‘resistencia a la tentación’ tiene una moderada pero clara documentada correlación con el cociente intelectual (Kohlberg, 1963a, 1964). Estos hallazgos no ayudan mucho, puesto que la resistencia a la tentación no define ninguna dimensión de desarrollo en edad de la moralidad.

Kohlberg intenta mostrar que las dimensiones más cognitivas del juicio moral definen el desarrollo en edad moral y que, una vez que se entiende el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción moral y afecto moral se hace mucho más inteligible y pronosticable.

Que el juicio moral experimenta un desarrollo regular con la edad y que, en cierto sentido, este desarrollo es cognitivo, son dos afirmaciones que no se han discutido desde los estudios de Hartshorne y May (1928, 30) y Piaget (1948).

Sin embargo, para Kohlberg (1992), quienes proponen el relativismo de los valores cuestionan estas dos opiniones, como Bronfenbrenner (1962), que ha proclamado que “la clase, el sexo y la cultura son determinantes del juicio moral piagetiano, más importantes que lo es el desarrollo en edad” (p. 77). Afirmar que el juicio moral es cognitivo implica un “aumento en el conocimiento del niño del contenido de los valores convencionales de su grupo” (p. 77). Esta es la naturaleza del juicio moral que miden los test convencionales de conocimiento moral, como los de Hartshorne y May (1928-30), pudiendo llegar a afirmarse que “en la medida en que el contenido de standards y valores difiere según la clase, el sexo y la cultura, así también lo hará el desarrollo del juicio moral” (p. 77), es decir, “los juicios morales cambian de forma cognitiva con el desarrollo” (p. 78).

Ejemplos de forma cognitiva en el juicio moral son el reconocimiento de que las concepciones y sentimientos de justicia se basan en concepciones de reciprocidad y de igualdad, que son formas cognitivas y morales. Piaget (1947), en los estudios realizados, sugiere que la conciencia de reciprocidad lógica se desarrolla con la formación de operaciones concretas (6-7 años). En los estudios de Kohlberg, 1969, la reciprocidad, como una razón moral, aparece a esa edad.

Otro ejemplo es el considerar la intencionalidad en oposición a las consecuencias físicas al juzgar la maldad de una acción. Según Piaget (1948), el desarrollo de la intencionalidad moral corresponde a la diferenciación cognitiva más general de objetivo y subjetivo, físico y mental. En consecuencia, no sorprende encontrar que, en todas las culturas, clases sociales, grupos de sexo y subculturas estudiados, se encuentren tendencias de edad hacia una creciente intencionalidad.

Tampoco sorprende encontrar que esa tendencia se correlaciona con la inteligencia o el desarrollo mental en todos los grupos en se han tenido medidas de inteligencia. Por último, no sorprende encontrar que tales diferencias culturales o subculturales existentes se explican por la cantidad de estimulación cognitiva y social provista por la cultura en cuestión. La intencionalidad es un ejemplo de una tendencia cultural de evolución que es universal y regular en su desarrollo porque tiene una base “de forma cognitiva” en la diferenciación de lo físico y lo mental (p. 78).

Por contraste, algunas de las dimensiones del juicio moral estudiadas por Piaget son asuntos de contenido más que de forma cognitiva. Un ejemplo es la dimensión de respuesta a las expectativas del compañero, como opuesto al adulto. Piaget (1948) hipotetizaba esta dimensión como parte de su estadio autónomo, pero su base lógica para derivar esto, a partir de una consideración de forma cognitiva, es vaga y poco convincente. No hay nada que sea cognitivamente más maduro sobre preferir a un compañero que a un adulto. No sorprenden encontrar que esta dimensión no varía regularmente con la edad cronológica y mental, que las tendencias de la edad están ausentes en algunos grupos nacionales (por ejemplo, Suiza) y que, en general, esta dimensión es sensible a una amplia variedad de influencias culturales y subculturales que no se pueden analizar en términos de evaluación de la evolución.

De estos estudios, Kohlberg (1992) concluye que las tendencias regulares y universales de la evolución según la edad, “se pueden encontrar en el juicio moral y tienen base formal cognitiva. Muchos aspectos de juicio moral no tienen tal base cognitiva pero estos aspectos no definen tendencias de juicio moral regulares y universales” (p. 79).

Kohlberg, a partir de los estudios de Piaget (1948), expresa que “hay tendencias ‘naturales’ culturalmente universales de evolución según la edad de juicio moral con una base cognitivo-formal. Las tendencias de la edad no son, sin embargo, suficientes en sí mismas para definir los estadios con las propiedades discutidas” (p. 79). Piaget, trató de definir dos estadios de juicio moral (heterónomo y autónomo), pero un amplio estudio empírico y un análisis lógico indican que no reúnen los criterios de estadio que propone, como lo hacen los estadios cognitivos.

Kohlberg, tomando las nociones de Piaget, y las de Hobhouse (1906), J. M. Baldwin (1906), Peck y Havighurst (1960) y McDougall (1908), intenta definir los estadios de juicio moral que pueden reunir los

criterios de estadio. La *tabla 2* presenta la clasificación de los estadios del juicio moral en niveles y estadios de desarrollo.

Tabla 2. Clasificación del juicio moral en niveles y estadios de desarrollo.

Fuente: Kohlberg, 1992, p. 80.

Niveles	Bases de juicio moral	Estadios de desarrollo
I	El valor moral reside en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas y estándares.	<p>Estadio 1: Orientación al castigo y obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Responsabilidad objetiva.</p> <p>Estadio 2: Orientación ingenuamente <i>egoísta</i>. La acción correcta es la que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente la de otros. Consciencia del relativo valor de la perspectiva y necesidades de cada actor. Orientación al intercambio y la reciprocidad.</p>
II	El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.	<p>Estadio 3: Orientación del buen chico. Orientación a agradar y aprobar a los demás, así como ayudar. Conformidad a imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio por intenciones.</p> <p>Estadio 4: Orientación de mantenimiento de la autoridad y orden social. Orientación a “cumplir el deber” y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por sí mismo.</p>
III	El valor moral reside en la conformidad del ego con estándares, derechos o deberes compartidos o compatibles.	<p>Estadio 5: Orientación legalista contractual. Reconocimiento de un elemento arbitrario o punto de partida en reglas o expectativas para llegar a un acuerdo. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría.</p> <p>Estadio 6: Orientación de conciencia o principio. Orientación no solo hacia reglas sociales ordenadas sino a principios de elección que requieren la llamada a una consistencia y universalidad lógica. Orientación a la conciencia como un agente dirigente y a un muto respeto y confianza.</p>

Fuente: Kohlberg, 1967, p. 171.

Kohlberg (1992) define los estadios a partir de tres respuestas a diez dilemas morales hipotéticos. La definición de estadio se basa en un supuesto de un juicio moral, basándose en uno de los veinticinco aspectos de juicio moral. Aspectos que describen conceptos morales

básicos presentes en cualquier sociedad. Cada concepto se define de diferente manera y se usa de diferente modo en cada uno de los seis estadios. La definición y uso de los conceptos en cada estadio representa una diferenciación e integración del concepto según se usa en el estadio precedente.

La definición de los estadios no depende de la respuesta a un particular conjunto de materiales, sino que se basa “en un sistema para puntuar cualquier unidad de juicio moral o frase en cualquier contexto” (p. 84).

En los estudios realizados en Taiwán, Gran Bretaña, México, Turquía y Estados Unidos; en chicos de zonas urbanas de clase media y baja, incluso a chicos de pueblos, analfabetos y semianalfabetos, de Turquía, México (un grupo Maya) y Taiwán (un grupo Atayal) se encontraron evidencias, aunque no completas, de que los estadios responden a los criterios de estadio propuesto. Son estudios que sugieren la universalidad cultural de la secuencia de los estadios encontrados.

Los estudios realizados en Estados Unidos, Taiwán y México, muestran las tendencias en edad para chicos de zonas urbanas de clase media. En estos países, a la edad de diez años, “el orden de uso de cada estadio es el mismo que el orden de su dificultad o madurez” (p. 87). Los estudios muestran que, en Estados Unidos, a los dieciséis años, el orden es el opuesto, del más alto al más bajo, excepto que el Estadio 6, todavía se usa poco. A los trece años, el Estadio 3, el del buen chico, un estadio medio, es el más resaltado. En México y Taiwán, los resultados son los mismos excepto que el desarrollo es un poco más lento. El aspecto más notable es que el pensamiento de Estadio 5 a los dieciséis años es mucho más predominante en Estados Unidos que en México o Taiwán, y que está presente en los otros países, y por ello no es solo una construcción democrática americana.

Los resultados de los dos pueblos aislados, uno en Yucatán y otro en Turquía, es de gran similitud entre los dos pueblos. De estos estudios se destaca que: el pensamiento moral convencional (Estadios 3 y 4) aumenta regularmente de los diez a los dieciséis años, aunque a los dieciséis años todavía no ha alcanzado una clara ascendencia sobre el pensamiento premoral (Estadios 1 y 2). Los Estadios 5 y 6 están totalmente ausentes en este grupo.

En relación a las tendencias de edad, los estudios indican que existen ciertos modos de pensamiento, que, en general, son más difíciles o avanzados que otros, pero no prueban que “alcanzar cada

modo de pensamiento sea prerequisite para alcanzar el siguiente más alto dentro de una secuencia hipotética” (p. 87).

La importancia del efecto de la secuencialidad se muestra respecto a la definición del desarrollo moral, pues no está claro que los Estadios 5 y 6 deban utilizarse para definir puntos finales de desarrollo de la moralidad. Es posible considerar los Estadios 4, 5 y 6 como tipos alternativos de respuesta más que como una secuencia. Algunos consideran a los tipos convencional-autoritario en adultos (estadio 4) opuestos a los tipos de carácter humanista (estadios 5 y 6), representando canales alternativos de cristalización de personalidad. Si las personas de Estadios 5 y 6 pueden mostrar que han pasado por el Estadio 4, mientras que personas de Estadio 4 no han pasado por los Estadios 5 y 6, se puede argumentar que la jerarquía de estadio constituye más que un juicio de valor, por parte del investigador.

Kohlberg expresa que sus tendencias de edad ponen de manifiesto que gran número de conceptos morales y de formas de pensamiento “solo tienen significado en edades avanzadas y requieren la extensa experiencia social y el crecimiento cognitivo representado por el factor de edad” (1992, p. 89). Desde puntos de vista normales del proceso de la moralización, “estos cambios en edad en formas de pensamiento moral se interpretarían simplemente como sucesivas adquisiciones o internalizaciones de los concepto morales culturales” (p. 89).

Los seis tipos de pensamiento “representarían seis modelos de moralidad verbal dentro de la cultura adulta, que son sucesivamente absorbidas a medida que el niño crece más sofisticado verbalmente” (p. 89). El orden de edad que requiere, simplemente, podría representar el orden en el que la cultura representara los diversos conceptos involucrados, o reflejar que se requiere una mayor edad mental para aprender el tipo de concepto más alto.

Kohlberg defiende la interpretación evolutiva de que estos tipos de pensamiento “representan estructuras que emergen de la interna acción del niño con el entorno social, más que directamente reflejar estructuras externas dadas por la cultura del niño” (1992, p. 89). Mantiene que “la consciencia de las prohibiciones y mandatos básicos de la cultura, así como cierta ‘internalización’ de las mismas, existe desde el primero de nuestros estadios y no define sucesión” (p. 90).

El movimiento de un estadio a otro “representa la forma en que esas prohibiciones, así como aspectos más amplios de la estructura

social, se adoptan en la organización de un orden moral en el niño” (p. 90). Piensa que este orden se puede basar en:

- El poder y mandato externo (Estadio 1).
- Un sistema de intercambios y en satisfacciones de una necesidad (Estadio 2).
- El mantenimiento de expectativas legítimas (Estadio 3 y 4).
- Ideales o principios lógicos generales de organización social (Estadio 5 y 6).

Las sucesivas bases de un orden moral, aunque surgen de la consciencia que el niño tiene del mundo social externo, también “representan procesos activos de organizar y ordenar este mundo” (p. 90).

Debido a que los tipos más altos de pensamiento moral se integran y suplantán, más que añaden, a los modos de pensamiento más bajo, Rest (1968) pidió a los sujetos que repitieran con diferentes palabras las declaraciones en cada estadio. En general, los sujetos repiten correctamente las declaraciones en todos los estadios por debajo de su nivel o en su nivel, también repiten correctamente algunas, pero no todas, las declaraciones en un estadio superior al suyo, pero fracasan en repetir correctamente las declaraciones en dos o más estadios por encima del suyo (Rest, 1968; Rest, Turiel y Kohlberg, 1969).

Aunque el modelo del uso de estadios no encaja con un modelo acumulativo, sí se ajusta a un modelo de secuencia no acumulativa. El perfil de uso de otros estadios en relación al estadio moral del niño pone de manifiesto que, como término medio, el 50 % de los juicios morales de un niño encajan en un único estadio, el resto se distribuye alrededor en forma decreciente según se mueve sucesivamente más adelante en la escala ordinal desde el estadio modal.

El perfil de respuesta de un individuo representa típicamente un modelo compuesto por el estadio dominante en el que el sujeto se encuentra, un estadio que está abandonando pero que todavía utiliza en cierta forma y un estadio hacia el que se mueve pero que todavía no ha cristalizado.

El modelo de uso de los diferentes estadios se hace más comprensible cuando se recuerda que, en cierto sentido, todos los estadios más bajos son accesibles o al menos comprensibles para el sujeto. El modelo de uso está dictado por “una preferencia jerárquica por el estadio más alto que un sujeto puede producir” (Kohlberg, 1992,

p. 90). Aunque el sujeto tenga dificultad para comprender estadios por encima del suyo y no tengan dificultad con estadios por debajo del suyo, prefieren estadios superiores a estadios inferiores. Si pueden entender declaraciones dos estadios por encima del suyo, lo prefieren a una sola declaración por encima. Los sujetos tienden a preferir la declaración por encima de su propio nivel.

Los modelos de uso de los estadios parece que están dictados por dos órdenes secuenciales opuestos, uno de preferencia y otro de facilidad, con un estadio modal individual que representa el estadio preferido que el individuo utiliza. Los estadios morales empíricamente responden 'al criterio de secuencia y de integración jerárquica' y lógicamente lo hacen en el sentido de que "cada estadio representa una diferenciación e integración lógicas de conceptos anteriores" (p. 91). En cierto sentido, los estadios representan "una secuencia jerárquica bastante independiente del hecho de que corresponden a tendencias de evolución con la edad" (p. 91).

2.3.2 Estudio sobre la regresión de estadio

Los hallazgos, en un estudio longitudinal anterior de chicos americanos, se orientan al aspecto de hasta qué punto la ontogenia, de hecho, sigue la secuencia lógica. Se estudia un grupo de cincuenta chicos, la mitad de clase media y la otra mitad de clase trabajadora, durante doce años, realizándose cada tres años. Al principio, las edades oscilaban entre los diez y diecisiete años y, al finalizar el estudio, tenían entre veintidós y veintiocho años. Solo se ha realizado el análisis completo de los datos sobre la evolución después de los dieciséis años (Kramer, 1968). Los hallazgos de este estudio muestran que se produce un cambio secuencial, con una excepción, en un período de edad, de final de la escuela secundaria a mitad de la edad universitaria. El 20 % de los sujetos de clase media "retroceden", caen y bajan en la puntuación total. Después de la Universidad, suben otra vez, de manera que ninguno queda por debajo de su nivel de enseñanza secundaria. A finales de la veintena, casi todos están por encima de este nivel. Regresión que no se presenta en ambientes no universitarios o de clase más baja.

Un cuadro de cambio ontogénico, dirigido, secuencial o de paso a paso. La única excepción es que en un periodo de edad (del final de la escuela secundaria a mitad de edad universitaria), el 20 % de los chicos de clase media "retroceden", o caen y bajan en la puntuación total. Suben otra vez después de

la universidad, de manera que ninguno de ellos está por debajo de su nivel de enseñanza secundaria. Hacia el final de la veintena, casi todos están por encima de ese nivel. Esta “regresión” temporal no ocurre entre la población de clase baja o en ambientes no universitario. Los únicos casos de “regresión” encontrados en la muestra de clase baja fueron entre seis delincuentes a los que se siguió de forma longitudinal. Para tres de ellos la cárcel y escuela reformatorio tuvieron un efecto “regresivo” sobre la moralidad” (Kohlberg, 1992, p. 91).

La teoría proclama que “el curso ‘normal’ de la experiencia social lleva a una progresión a través de la secuencia” (p. 91). Experiencias especiales como la cárcel, pueden tener un efecto ‘regresivo’. Según Kohlberg, si se encuentra regresión a causa de una experiencia universitaria, “la experiencia universitaria debe de analizarse en términos diferentes de los apropiados para el movimiento secuencial anterior o posterior” (Kohlberg, 1992, p. 91), como hace Kramer (1968) utilizando conceptos de ‘conflicto cognitivo’.

2.3.3 Criterios que han de reunir los estadios

Para Kohlberg (1992), además de la secuencia, los estadios deben de reunir el criterio de consistencia entendido como un “todo estructurado” (p. 95). Desde la perspectiva lógica, la consistencia se descubre en el hecho de que se pueden definir de forma lógica veinticinco aspectos distintos de juicio moral de entre los conceptos básicos de los seis estadios.

La idea estadio implica que constituyen un “todo estructurado”, pero también indica que:

1. La edad debe de llevar a una creciente consolidación o equilibrio en un estadio dado.
2. Los estadios superiores representan estructuras mejores o más equilibradas que las más bajas (Turiel, 1969).

A medida que los niños se mueven hacia la edad adulta, los que permanecen en los estadios 1 y 2 cristalizan en tipos más puros, siendo un ejemplo extremo de estos, algunos delincuentes con una explícita ideología de estadio, de tramposo. Sujetos que se mueven hacia estadios más altos (4, 5 y 6) se estabilizan más despacio que los sujetos en

estadios más bajos, pero hacia los veinticinco años, más o menos, han conseguido los tipos más puros de todos (Turiel, 1969; Kramer, 1968).

Kohlberg sugiere que “los estadios morales reúnen todos los criterios de los estadios del campo social” (p. 95). Los hallazgos longitudinales indican una correlación entre la puntuación de madurez moral a los dieciséis años y a mediados de los veinte de ($n = 24$), aunque se produjo una sacudida o regresión en la Universidad, que posteriormente se recupera.

Los estadios del juicio moral ofrecen una *continuidad* en las transformaciones del desarrollo.

Hay quienes cuestionan la existencia de los estadios cognitivos. Unos piensan que son construcciones teóricas, cuyo valor es independiente de la definición de secuencias empíricas y otros que su existencia se puede probar de forma empírica. Los cambios en la definición de estadios no han alterado la afirmación básica de Estadio y secuencia como una teoría de cómo “la interacción con el entorno social y las oportunidades de toma de rol determinan el movimiento a lo largo de la secuencia de estadios” (Kohlberg, 1992, p. 47).

La teoría de Kohlberg, sobre los estadios del razonamiento moral, ha sido reconocida como la teoría más importante del desarrollo moral, desde la perspectiva cognitivo-estructural. Teoría que ofrece estudios de algunos aspectos psicológicos y filosóficos, descripciones de la jerarquía de estadio, los cambios que se han dado en los métodos utilizados para valorar el razonamiento moral y los datos que sostienen la idea de Kohlberg de que “el desarrollo moral pasa por una jerarquía de estadios a través de una secuencia invariante, independientemente de las diversidades culturales en las normas y creencias morales” (1992, p. 217).

Algunos aspectos de esta teoría provocaron discusión y nuevas aportaciones con diversas investigaciones. Kohlberg ha clarificado el contenido y la estructura de los estadios morales, sin alterar la afirmación básica de Estadio y Secuencia, justifica algunos supuestos metaéticos subyacentes a la teoría, y diferencia supuestos ético-normativos y metaéticos.

2.4 RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO, EL AFECTO Y LA CONDUCTA EN EL DESARROLLO SOCIAL

Los estadios de juicio moral ofrecen una definición de continuidad a través de transformaciones del desarrollo.

Kohlberg (1992) estudia cómo los estadios de juicio, que se han definido como “cognitivos”, iluminan lo “no cognitivo” del desarrollo moral, las esferas del afecto y de la acción.

Considera que no es que el conocimiento determine el afecto y la conducta, sino que “el *desarrollo* del conocimiento y el desarrollo del afecto tienen una base estructural común” (p. 96). Añade que en lugar de decir, como dijo que, “las tendencias regulares del desarrollo, en edad, del juicio moral tienen una base cognitivo-formal”, debería haber dicho que “las tendencias de desarrollo, en edad, del juicio moral tiene una base estructural formal paralela a la base estructural del desarrollo cognitivo” (p. 96).

La idea del paralelismo cognitivo-afectivo ha sido de difícil comprensión para los psicólogos americanos, sin embargo, ha entrado en la investigación americana, al ser elaborada de modo independiente por Werner (1948) y sus seguidores, Witkin (1969). Una dimensión estructural del desarrollo, como la ‘diferenciación’, se considera que caracteriza todos los aspectos de la personalidad, la perceptual, la emocional social y la intelectual. Al medirse por tareas perceptivas de desarrollo en edad, la ‘diferenciación’ está altamente correlacionada con las medidas estándar de la inteligencia psicométrica, así como con una variedad de actitudes y características sociales. Harvey et al., (1961) elaboraron una idea de ‘paralelismo estructural’ de desarrollo de personalidad en términos de diferenciación e integración estructural de conceptos de uno mismo y de otros, que implican tanto correlaciones cognitivas como de actitud.

Piaget (1952a) expresa que los tipos de pensamiento y los tipos de sentimiento son esquemas que desarrollan un conjunto de características estructurales generales que representan varias formas de equilibrio psicológico, “el equilibrio de esquemas afectivos y esquemas interpersonales lleva consigo muchas de las mismas características estructurales básicas, como el equilibrio de esquemas cognitivos” (Kohlberg, 1992, p. 96).

Generalmente, se describe la justicia como una forma de equilibrio entre relaciones interpersonales en conflicto. Para Piaget, la lógica no es una regla cultural aprendida e impuesta desde fuera, sino una ley que gobierna el equilibrio entre ideas más que entre personas. Tanto la violación de la lógica como la violación de la justicia pueden suscitar fuertes afectos. El fuerte componente afectivo del sentido de la justicia no es inconsistente con su base estructural. La estructura de reciprocidad es, a la vez, una estructura cognitiva y un componente estructural del sentido de la justicia.

Con ello, no quiere expresar que los estadios del juicio moral sean cognitivos, sino que el hecho de que existan estadios morales conlleva que “el desarrollo moral tiene un básico componente estructural. Aunque los motivos y afectos están 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” (Kohlberg, 1992, p. 97).

Esta afirmación implica que:

- Debería haber una correlación empírica entre la madurez del juicio moral y los aspectos no morales del desarrollo cognitivo. Las correlaciones entre cociente intelectual y nivel de juicio moral, en diversos estudios realizados indican que “la madurez moral tiene una base cognitiva pero no es simplemente inteligencia verbal aplicada a problemas morales” (1992, p. 97).

El pensamiento de Piaget así como otras consideraciones, sugiere que “la madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral” (p. 97). Se descubre que niños con cociente intelectual por debajo de la media están, casi todos, por debajo de la media en madurez moral. Niños de cociente intelectual por encima de la media están igualmente por debajo o por encima en madurez moral.

Esto sugiere no solo una relación no lineal entre el cociente intelectual y la madurez moral, sino “un declive en la correlación entre el cociente intelectual y la madurez moral con la edad” (p. 98). El juicio moral continúa evolucionando hasta los veinticinco años (Kramer, 1968), aunque solo para la mitad de la población de la clase media, mientras que la madurez intelectual general no lo hace. Aunque los niños inteligentes alcancen el estadio de operaciones antes que los

menos inteligentes, la mayoría de estos últimos niños lo alcanzan en algún momento. Los niños menos brillantes tienden a evolucionar más lentamente en el juicio moral, pero pueden evolucionar durante más tiempo. El cociente intelectual es “el mejor indicador de un temprano grado de evolución que de la posición final, cosa que está más determinada por la experiencia social” (Kohlberg, 1992, p. 98).

- Describir, en términos cognitivo-estructurales, los estadios del juicio moral o secuencias, incluso respecto a los aspectos ‘afectivos’ de juicio moral, como la culpa, la empatía, etc. Es decir, que los aspectos afectivos del desarrollo moral se deben describir en términos cognitivo-estructurales. Los estadios definían afectos morales, del mismo modo que definían dimensiones ‘cognitivas’ como la intencionalidad. Cada afecto ‘más alto’ requiere una diferenciación cognitiva no hecha por el afecto ‘más bajo’.
- Debería de haber una correlación empírica entre la madurez sobre aspectos “afectivos” y cognitivos de la moralidad, incluso si la madurez afectiva se mide por un test proyectivo o métodos de entrevistas no centradas explícitamente en el juicio moral.

En relación a la emoción moral, Kohlberg piensa que “la definición ‘cognitiva’ de la situación moral determina directamente la emoción moral que la situación suscita” (p. 99). Visión que ha mantenido la escuela ‘interaccionista simbólica’ de la psicología social. Ha acentuado la idea de que “las definiciones simbólicas comunicadas socialmente determinan las actitudes y emociones sentidas y experimentadas por el individuo en distintas situaciones” (p. 100). Los hallazgos empíricos que apoyan este punto de vista general son acumulativos y chocantes y su contenido se ha recogido en los textos de psicología social.

Para Kohlberg (1992), “la forma básica en la que el ‘afecto’ se socializa no es tanto por castigo y premio como por comunicación de definiciones de situaciones que causan un afecto socialmente apropiado” (p. 100). Además, la vía cognitiva apunta a “ciertas bases cognitivas fundamentales y ‘naturales’ de emoción moral, y entiende las definiciones culturales como representativas solo de ciertas elaboraciones y énfasis selectivos de estas bases” (p. 100).

A partir de los estudios del juicio moral en diversas culturas, se muestra que “el foco de elección y sentimiento moral está en las consecuencias de bienestar personal. La vida social del niño se basa en la ‘empatía’, en la consciencia de otros seres con sentimientos y pensamientos como los de uno mismo” (p. 100). El análisis del desarrollo del ego realizado por Baldwin (1906) y Mead, G. H. (1934) ha indicado que el autoconcepto es un concepto de un yo compartido o un yo como los demás. El niño no puede tener un ego autoconsciente sin tener el concepto de otros egos. El daño percibido a otros es tan inmediatamente, si no tan intensamente, comprendido como lo es el daño hacia uno mismo. Al niño no se le tiene que enseñar la empatía, es un fenómeno primario, “lo que la socialización y el desarrollo alcanzan es la organización de los fenómenos empáticos en preocupaciones consistentes, no la creación de la empatía como tal” (p. 100).

- Expresar, en términos cognitivo-estructurales, la forma en que el juicio moral influye en la acción.

La idea de Kohlberg, sobre la forma en que los valores morales influyen en la acción, es similar. Los estudios de socialización de resistencia a la tentación han aportado pocos hallazgos, porque la “resistencia a la tentación”, en gran medida, es específica de la situación, como demostraron Hartshorne y May (1928-30). Se han encontrado bajas correlaciones entre hacer trampas en una situación y hacer trampas en otra, y las correlaciones no se deben a valores morales interiorizados, sino, sobre todo, a factores no morales de ‘fuerza del ego’ de cociente intelectual y atención, y las correlaciones entre test de hacer trampa desaparecen cuando se controlan estos factores de ego (Grim y otros, 1968).

Según Kohlberg, “los valores o actitudes morales concebidos como cantidad afectiva en el sentido usual de actitud social, no predicen directamente la conducta en situaciones de conflicto” (1992, p. 101). Los estudios demuestran que no hay correlación positiva entre la expresión verbal del valor de la honestidad o la maldad de trampear y la honestidad real en situaciones experimentales, en estudiantes de escuelas secundarias o universitarias, aunque parte del fracaso de correlación se debe a las tendencias falsas del auto informe. El mismo deseo que lleva al deseo de trampear para obtener una

buena puntuación, lleva a un apoyo excesivo a los valores de la moral convencional.

Ejemplo, en situaciones experimentales de trampeo, el punto crítico es si seguir la norma cuando las expectativas convencionales del adulto y del grupo no se mantienen. Como resultado, no sorprende encontrar que los sujetos con principios probablemente trampeen bastante menos que los sujetos convencionales o premorales. En un grupo universitario, solo el 11 % de los estudiantes de principios trampeó, comparado con el 42 % de los sujetos convencionales. En un grupo de niños de sexto (10-11 años), solo el 20 % de los niños de principios trampeó, en comparación al 67 % de los niños convencionales y 83 % de los niños premorales. En estos estudios, la ruptura crítica estaba entre los sujetos de principios y los convencionales.

Otra ruptura ocurre allí donde el sujeto se enfrenta a desobedecer las reglas formuladas por una figura de autoridad que se considera que viola los derechos de otro individuo. *Ejemplo* de ello es la situación de obediencia de Milgram (1963). El investigador ordena al sujeto que dé una descarga eléctrica a un aprendiz que se ofrece a participar en un experimento de aprendizaje de sílabas sin sentido. Como se preveía el 75 % de un grupo pequeño (6) de sujetos de estadio 6 se retiran, comparado al solo 13 % del restante número de 24 sujetos en estadios morales más bajos. Réplica de este resultado se da en los hallazgos preliminares de un estudio de los estudiantes de Berkeley que participaron y los que no participan en la protesta pacífica por la libertad de expresión. Un 80 % de sujetos en estadio 6 protestaron, comparado con el 10 % de los convencionales y 50 % de sujetos de estadio 5. Una mayoría similar de sujetos de estadio 2 protestaron también por diferentes aunque previsibles razones (Hann, Smith y Block 1968).

Estos estudios realizados ayudan a clarificar el papel relativo de las definiciones cognitivas y de la intensidad del afecto al determinar la elección moral, “las definiciones cognitivas determinaban la conducta de trampeo mientras que las medidas de fuerza de actitud no lo hacían” (Kohlberg, 1992, p. 102).

- Caracterizar, en términos cognitivo-estructurales, las influencias del entorno social favorables al desarrollo del juicio moral, por ejemplo en términos de oportunidades de toma de rol.

En la situación Milgram (1963), las definiciones cognitivas de estadio 6 determinaban la elección, pero una medida proyectiva de simpatía no lo hacía. Era más probable que los sujetos de alta empatía no se retiraran, frente a los sujetos de baja empatía.

En la situación Berkeley, sujetos de Estadio 6 escogieron desobedecer a la autoridad en nombre de los derechos individuales, pero sin preocupación por los derechos individuales que requerían empatía por una víctima concreta, apoyando la interpretación de que la decisión de estadio 6 a resistirse no se basaba en un afecto cuantitativo. Algunos hallazgos tentadores sugieren que la cantidad de empatía influía en las decisiones de los sujetos de nivel convencional, aunque no en la decisión de los sujetos de principios. Por supuesto, los sujetos de estadio 5 fueron los más inclinados a decir que se retiraban, pero no lo hicieron, es decir fueron refrenados por principios de contrato a pesar de sus sentimientos de empatía.

La interpretación de la influencia afectiva y situacional en la decisión moral de Milgram es similar a la de la decisión de trampear. Cuando los sujetos convencionales son tentados de forma afectiva y en situación fuerte, harán trampa. De la misma manera, cuando la empatía lleva a la 'tentación' fuerte a violar las reglas y la autoridad del investigador, los sujetos convencionales se retirarán, o cuando el miedo a la autoridad lleva a la tentación fuerte a violar reglas convencionales en contra de herir a otros, los sujetos convencionales se comprometerán.

Esta interpretación sugiere que "las fuerzas afectivo-situacionales cuantitativas son menos determinantes de decisiones morales del nivel de principios que en el convencional" (1992, p. 103). Esta interpretación coincide con la interpretación cognitivo-evolutiva como es la relación de juicio moral con la acción moral. Se ha señalado que los rasgos cognitivos de cociente intelectual y la atención se correlacionan con medidas de honestidad, incluso cuando la honestidad no

es directamente un rasgo cognitivo-evolutivo o de evolución con la edad. La interpretación de Kohlberg mantiene que “el cociente intelectual y especialmente la atención entran dentro de las decisiones morales como tendencias no morales de ‘fuerza de voluntad’ o ‘fuerza del ego’ ” (1992, p. 103).

En resumen, aunque la madurez del juicio moral solo es uno entre muchos predictores de la acción en situaciones de conflicto moral, “puede ser significativo y poderoso predictor de la acción cuando da salida a formas de definir derechos y deberes en situaciones concretas socialmente ambiguas” (Kohlberg, 1992, p. 103).

El papel causal del juicio moral parece ser debido a su “contribución a una definición ‘cognitiva’ de la situación, más que porque fuertes expresiones afectivas de valores morales activen la conducta” (1992, p. 103). Hasta cierto punto, no sorprende tanto encontrar que los principios morales cognitivos determinan la elección de acciones sociales cognitivas, como el encontrar que los principios científicos determinan la elección de acciones en conflicto sobre los sujetos físicos.

Los hallazgos sugieren a Kohlberg que “la acción situacional no es normalmente un espejo directo de un cambio estructural-evolutivo. Una vez que este cambio se ha evaluado por métodos más cognitivos, es posible definir cambios estructural-evolutivos en una conducta situacional” (1992, p. 104).

2.5 EL ENTORNO SOCIAL SEGÚN LAS OPORTUNIDADES DE TOMA DE ROL Y DE LA CORRESPONDENCIA ESTRUCTURAL

Kohlberg (1992) considera que la comprensión de los estadios jerárquicos interactivos depende del análisis de las características estructurales universales del entorno, del orden de las diferenciaciones inherentes en concepciones dadas, y de las relaciones entre la estructura de experiencias específicas y las estructuras de la conducta del niño, definidas en términos de conflicto y de correspondencia.

Las características estructurales universales del entorno, relevantes a los estadios morales son, en parte, las del entorno físico en general. En el primer estadio moral, “las irregularidades del entorno físico y social se confunden” (p. 104) y la base de conformidad a las leyes sociales “no es muy diferente a la base de conformidad a las leyes físicas” (p. 104).

Reconoce que en el entorno social hay estructuras universales básicas para el desarrollo moral porque, aunque varíen de un país a otro, las leyes y el valor funcional “todas las sociedades tienen muchas de las mismas instituciones básicas, instituciones de familia, economía, estratificación social, ley y gobierno” (p. 104) y que a pesar de la diversidad en la definición de estas instituciones, todas tienen ciertos significados funcionales transculturales. Además de las instituciones comunes, todas las sociedades se parecen en el hecho de tener instituciones, es decir, “en tener sistemas de definidas expectativas de rol complementario” (Kohlberg, 1992, p. 104).

2.5.1 Toma de rol y ordenamiento de los estadios

Las teorías cognitivo-evolutivas o simbólico-interactivas de la sociedad dan al término “social”, tres significados.

Mead (1934), Baldwin (1906) y Piaget (1948) ofrecen el primer significado que expresan como “la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de rol”, (Kohlberg, 1992, p.104). La tendencia a reaccionar hacia el otro como hacia alguien igual que uno mismo y la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro.

Mead (1934) y Kohlberg (1966) proponen otros dos significados auxiliares: 1) ligazón afectiva, 2) imitación. El amor humano y la identificación humana presuponen “la más general sociabilidad de comunicación y toma de rol simbólicos. Antes de amar a otro o de imitar sus actitudes, debe tomar el rol del otro a través de procesos de comunicación” (Kohlberg, 1992, p.105).

Kohlberg, considera que la estructura de la sociedad y de la moralidad es una estructura de interacción entre el ego y otros egos. El área de la moralidad o de conflicto moral es el área de conflictos de egos. Los modos de toma de rol, en las situaciones de conflicto,

representan las diferentes estructuras de juicio moral y elección que definen los diversos estadios.

La toma de rol, en sí misma, representa un proceso que se extiende más allá de la moralidad o de conflictos. En sí misma, puede tener “muchos aspectos afectivos, actitudes de empatía, culpa, respeto, desacuerdo” (1992, p. 105). Formas que implican, básicamente, una estructura común de igualdad y reciprocidad entre los seres con expectativas de uno para con otro.

Los estadios morales representan “sucesivas formas de reciprocidad, cada una de ellas más diferenciada y universalizada que la forma precedente” (p. 105), y los ordena de forma lógica, según veinticinco categorías o aspectos morales específicos (*tabla 3*). Prioriza las categorías de reciprocidad y de igualdad, es decir, las categorías de justicia, que son las utilizadas para definir expresiones o reglas sociales.

Tabla 3. Los estadios, según las categorías de reciprocidad e igualdad.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Kohlberg, 1992, p. 105.

Estadio 1	Es la forma más primitiva de reciprocidad. Basada en el poder y el castigo, la reciprocidad de obediencia y la libertad de castigo.
Estadio 2	Intercambio literal.
Estadio 3	Reconocimiento de que las relaciones familiares y otras relaciones sociales positivas son sistemas de reciprocidad basadas en la gratitud y mantenimiento recíproco de expectativas por parte de dos participantes sociales.
Estadio 4	Evolución hacia una idea de orden social en que las expectativas se ganan por el trabajo y la conformidad, y en el que uno debe mantener su palabra y su pacto.
Estadio 5	La noción de orden social se convierte en noción de contrato social flexible o acuerdo entre individuos libres e iguales, todavía una forma de reciprocidad (e igualdad).
Estadio 6	Los principios morales se formulan como principios universales de toma de rol recíproco. Ejemplo, la Regla de Oro u orden categórica “Actúa como lo harías después de considerar cómo todo el mundo debería de actuar si estuvieran en esa situación”.

Para Kohlberg, el orden social, a nivel convencional, comprende las estructuras de reciprocidad que definen la ‘justicia’; mientras que a

nivel de principios, se deriva de los principios de justicia que cumple. Los principios de justicia o principios morales son, en sí mismos, esencialmente principios de toma de rol, es decir, esencialmente declaran “actúa de forma que en la situación de conflicto moral, tengas en cuenta el punto de vista de todos” (Mead, 1934). A nivel de principios, la obligación es hacia los principios de justicia tras el orden social más que para el orden mismo, y estos principios son de reciprocidad o toma de rol universalizado.

Kohlberg piensa que, si el desarrollo moral es fundamentalmente un proceso de la reestructuración de modos de toma de rol, el input social que estimula el desarrollo moral es las “oportunidades de toma de rol” (1992, p. 106).

- **Oportunidades de toma rol.** El primer requisito de la toma de rol, según Kohlberg (1992), es “la participación en un grupo o institución”. Participación que, en parte, es cuestión de “cantidad de interacción y comunicación en el grupo” (p. 106) puesto que la comunicación presupone una toma de rol.

Otro aspecto que mejora las oportunidades de toma de rol es que el individuo se centre “en la comunicación y estructura de la toma de decisión del grupo” (p. 106). Implica asumir responsabilidad personal y grupal porque “cuanto más responsable es el individuo por la decisión del grupo y por sus propios actos en sus consecuencias para el grupo, más debe el individuo desempeñar los roles de las otras personas del grupo” (p. 106). A veces se ha mantenido que el subordinado toma el rol del superior más que viceversa (Brim 1958), pero, si esto es así, solo es verdad a nivel de diada.

- **El liderazgo y la toma de rol.** Otro aspecto que apunta Kohlberg, es sobre el liderazgo y la toma de rol, piensa que “el líder del grupo debe tomar todos los roles de todos los subordinados y ser consciente de las relaciones de uno con otro, mientras que el subordinado es requerido a tomar solo el rol del líder” (p. 106).

Cree que es probable que las posiciones de liderazgo no requieran solo, toma de rol complejas u organizadas sino posiciones más neutras, objetivas y formas de toma de rol

de “reglas de justicia”, puesto que “el líder debe de mediar entre los conflictos dentro del grupo” (p. 106). Parsons y Bales (1955) dicen que se trata del papel del ‘padre’ o ‘líder instrumental’.

Lippett y White (1943) diferencian entre el rol de liderazgo y el rol de seguidor, y “los roles de liderazgo podría esperarse que requirieran más toma de rol que los roles de seguidores es también probable que el ‘liderazgo democrático’ requiera más toma de rol que el ‘liderazgo autocrático’ por parte del líder y del seguidor” (p. 106), porque “el líder del grupo debe de ser más sensible a las actitudes de los miembros y los miembros se comunicarán con el líder y tendrán más responsabilidades con la decisión del grupo” (p. 106).

2.5.2 Participación y desarrollo moral

Kohlberg (1992) ha propuesto la participación como primer requisito para la toma de rol y el desarrollo. Reconoce que existen unas instituciones y grupos en los que el niño participa, y las teorías de la socialización consideran a la familia, como la primera institución o grupos en la que el niño participa. Propone la participación en tres ámbitos:

a) Participación en la familia. Kohlberg (1992) expresa que:

1. *La participación familiar no es única o críticamente necesaria para el desarrollo moral.*

Considera que “no hay evidencia de que la familia sea una situación únicamente necesaria para el normal desarrollo moral” (p. 106). Justifica su afirmación recurriendo a sus estudios en el orfanato y en el kibutz. Un orfanato normal es un entorno pobre en oportunidades de toma de rol y, por ello, no sorprende encontrar niños más retrasados en el desarrollo del juicio moral en estas instituciones, que niños retrasados que viven con sus familias.

Piaget (1948) también coincide en el aspecto de que los niños institucionalizados son más retrasados que los niños que viven en familias. Sin embargo, los niños de kibutz muestran igual desarrollo moral que los niños de ciudad que viven en familias, porque, en general,

“los niños de kibutz son ‘normales’ en desarrollo moral a pesar de una notable reducción de la interacción con sus padres” (p. 106).

Anteriormente había expresado que las malas familias contribuyen, en gran medida, a la delincuencia y que la delincuencia está asociada a un bajo nivel de desarrollo de juicio moral. Sin embargo el que las malas familias lleven a un retraso moral y a una patología moral no implica que “para un desarrollo moral sea necesaria una buena familia” (p. 107).

Respecto a que el rechazo paterno y el uso de castigo físico estén negativamente correlacionados con la internalización moral y las medidas morales del desarrollo por estadios, también es un indicativo de “la influencia negativa, más que positiva, de la familia. La completa ausencia de castigo y una cordialidad extremadamente excesiva no parece que faciliten el desarrollo moral” (p. 107).

2. Las dimensiones que estimulan el desarrollo moral, primariamente, son las dimensiones generales por las que otros grupos estimulan el desarrollo moral, es decir, las dimensiones de creación de oportunidades de toma de rol.

Se trata de las dimensiones positivas de la interacción familiar que contribuyen al desarrollo moral, y que se comprenden en términos de oportunidades de toma de rol. La hostilidad y el castigo no facilitan que el niño tome el rol de sus padres.

Peck y Havighurst (1960) informan que las evaluaciones de la madurez de carácter moral están en relación con las “evaluaciones de participación en la familia, con la participación en la confianza, con la participación en las decisiones familiares y con la cesión de responsabilidad al niño, que se puede resumir en la expresión ‘oportunidades de toma de rol’ ” (Kohlberg, 1992, p. 107).

Hoffman y Saltzein (1967) proponen la ‘disciplina inductiva’ asociada a la internalización. Para ellos, la disciplina inductiva es “mostrar a los niños las consecuencias de sus acciones para con otros y su propia responsabilidad por ello, parecía representar una forma de crear oportunidades de toma de rol” (Kohlberg, 1992, p. 107).

Kohlberg, para medir la madurez moral, se basa en el estudio realizado por Holstein (1968) en el que indica que “la provisión que los padres hacen de oportunidades de toma de rol en discusiones morales, es un poderoso predictor de juicio moral a los trece años” (1992, p. 107). Holstein grabó cincuenta y dos discusiones morales de familias de clase media, sobre diferencias de opinión moral acerca de situaciones

hipotéticas entre padre, madre e hijo. Observó que los padres que animaban a sus hijos a participar en la discusión tendían a tener niños relativamente maduros o de nivel convencional (estadios 3 y 4), y que 70 % de los padres que alentaban a los hijos, tenían hijos convencionales, mientras que solo el 40 % de los padres que no alentaban, tenían hijos convencionales. Otro aspecto relacionado con el nivel moral del hijo era “la cantidad de interacción materna y paterna con el niño (juego, discusión, afecto)” (Kohlberg, 1992, p. 107).

b) Participación en el grupo de compañeros. El grupo de compañeros es el segundo grupo en el que el niño participa, aunque los psicoanalistas consideran a la familia como la fuente única y crítica de toma de rol (por ejemplo, la identificación). Piaget (1948), sin embargo, aprecia que el grupo de compañeros como recurso único de oportunidades para la toma de rol del niño. Para Piaget, el respeto unilateral de los niños hacia sus padres y su confusión egocéntrica de su propia perspectiva con la de los padres les impide comprometerse a la toma de rol basada en el respeto mutuo necesario para el desarrollo moral.

Los hallazgos empíricos apoyan la idea de que “la participación entre compañeros de grupo está relacionada con el desarrollo moral, pero eso no significa que tal participación juegue un papel crítico o único en el desarrollo moral” (Kohlberg, 1992, p. 107). Los niños rechazados de un grupo de compañeros que tienen la misma clase social y cociente intelectual que niños elegidos por sus compañeros de clase, tienden a ser bastante más lentos en el desarrollo moral que los líderes, pero no se manifiesta como un estancamiento en el Estadio I, que equivale, más o menos, al estadio heterónomo de Piaget, “la participación en un grupo de compañeros no es especialmente algo que facilite el desarrollo de las dimensiones morales sobre las que Piaget centra su atención, en oposición a otras dimensiones del desarrollo moral” (p. 108), porque “no han encontrado diferencias en las medidas de la intencionalidad entre las estrellas sociométricas y los rechazados o entre niños de kibutz (centrados en grupos de compañeros) y niños de ciudad” (p. 108).

En síntesis, aunque la participación en el grupo de compañeros parece que estimula el desarrollo moral, “su influencia parece centrarse más en ofrecer oportunidades generales de toma de rol que de tener formas de influencias únicas y muy específicas” (p. 108).

c) Participación en las instituciones secundarias. Otra forma, aparentemente importante para el desarrollo moral, es la participación en las instituciones secundarias de la ley, el gobierno y quizás el trabajo.

Kohlberg considera que “el estatus socioeconómico es un factor de oportunidades diferenciales de participación en las estructuras sociales de gobierno, trabajo y economía” (1992, p. 108). Las clases sociales bajas no pueden y ni sienten tanto poder y responsabilidad por las instituciones de gobierno y economía como la clase media. Este hecho, a su vez, tiende a generar menos disposición a ver estas instituciones desde una perspectiva generalizada, flexible y organizada basada en varios roles como puntos de ventaja.

Quienes ven posible participar en el gobierno y la ley las perciben de diferente manera a quienes no lo ven factible. Este sentido de participación tiene un efecto en el desarrollo de los juicios morales referidos a la ley. Los niños responden según el nivel social, por ejemplo:

El niño de *clase social baja*, considera que las leyes están para cumplirlas, el cumplimiento de las leyes es una cosa obligatoria, por lo tanto es Estadio 1.

Un niño de *clase media alta*, con el mismo cociente intelectual, ve las leyes como producto de diversos grupos de interés e ideológicos, que varían en sus creencias. La obediencia a la ley la ve desde el punto de vista de hacer política democrática – Estadio 5. Para él, la ley es la ley, y cree que las personas por sí mismas pueden decir lo que está bien o mal. Las leyes se hacen por grupos de gente con diferentes ideas. Si no se cree en la ley, se debería de tratar de cambiarla, pero no desobedecerla.

Los estudios que Kohlberg realiza en Taiwán, Méjico, Estados Unidos y Turquía, sobre el desarrollo moral, en grupos con igual cociente intelectual, indican que los hombres urbanos de clase media y baja “atravesamos los mismos estadios, y que la clase baja es más retardada en el desarrollo que la clase media. El retraso es mayor cuando la clase baja es más pobre que donde es más estable económicamente” (1992, p. 108).

Este hecho le conduce a pensar que “las diferencias entre gente de pueblos y la de grupos urbanos puede también considerarse como representativas de las oportunidades diferenciales para la toma de rol y la participación en instituciones secundarias” (1992, p. 109).

Estos hallazgos contrastan con muchas ideas sociológicas de cómo los miembros del grupo determinan el desarrollo moral. Con frecuencia se cree que “el niño toma algunos valores morales básicos de su familia, algunos de su grupo de compañeros y otros de su grupo de clase social, y que estos valores básicos tienden a entrar en conflicto uno con otro” (p. 109). Sin embargo, el hecho de participar en varios grupos no produce conflicto alguno en el desarrollo moral, sino que “la participación en diversos grupos converge en estimular el desarrollo de valores morales básicos, que no se transmiten por un grupo en particular en oposición al otro” (p. 109).

El niño vive en un mundo social total en el que las percepciones de la ley, de los grupos de amigos y de las enseñanzas de los padres influyen uno en el otro; y aunque diversas personas y grupos “hagan demandas conflictivas inmediatas sobre el niño, no parecen regalarle estímulos conflictivos o diferentes para el desarrollo moral general” (p. 109)

Kohlberg manifiesta que los ejemplos de oportunidades de toma de rol explican la creencia general de que a mayor estímulo social, más rápido se da el nivel de desarrollo moral, sin embargo “no explican las específicas transiciones de un estadio a otro o la eventual fijación en un estadio concreto” (p. 109). Es necesaria, alguna teoría que explique el conflicto estructural y acoplamiento estructural elaboradas en el campo moral.

2.5.3 Estudios sobre la asimilación de juicios morales

Turiel, Rest, Blatt y Kohlberg, con sus teorías tratan de explicar el conflicto estructural y acoplamiento estructural en el campo moral.

La teoría del estadio cuestiona si los estímulos que el niño recibe, se asimilan a su propio nivel o si de ningún modo se perciben como estímulos.

Rest (1968; Rest y otros, 1969) descubre, en sus estudios, que “había una fuerte tendencia a asimilar juicios morales de estadio más alto que el del sujeto o uno por debajo” (Kohlberg, 1992, p. 109). El problema de cambio moral parecería “presentar estímulos que sean a la vez suficientemente incongruentes como para estimular conflicto en los esquemas de estadio existentes en el niño y suficientemente

congruentes como para ser asimilables con cierto refuerzo de adaptación” (p. 109).

Respecto a la asimilación de los juicios morales hechos por otros, las nociones de “acoplamiento” sugieren que “habría una máxima asimilación de juicios morales a un nivel por encima del nivel del sujeto” (p. 109), conforme a los estudios de Rest sobre la jerarquía de la comprensión y la preferencia de los seis estadios.

Turiel (1966) puso a prueba la hipótesis del acoplamiento. Dividió a los niños de 10-11 años al azar (niños de sexto curso), de uno a tres grupos de tratamiento. El tratamiento consistía en exponerles a un consejo de un investigador adulto, sobre dos situaciones hipotéticas de conflicto moral. El primer grupo recibió consejo a un estadio más alto del suyo propio, el segundo a dos estadios por encima, y el tercero a un estadio por debajo del suyo. Puso a prueba a los niños, en el intervalo de un mes. Turiel encontró: 1) un aumento significativo del uso de pensamiento a un estadio más alto (en el grupo de tratamiento de más uno), 2) que no había aumento significativo en el uso de pensamiento dos estadios por encima en el tratamiento más dos, 3) que había un aumento de uso de pensamiento un estadio por debajo en el grupo menos uno, pero este aumento era significativamente menor que el aumento de pensamiento más uno en el grupo de tratamiento más uno.

El programa de Blatt (1969), sobre las discusiones de dilemas morales en el aula una vez por semana durante tres meses, en sexto curso, valida el estudio de Turiel. El procedimiento que Blatt utilizó consistía en aclarar los argumentos sobre conflictos morales hipotéticos a) de los niños en estadio 3 como opuestos a los de estadio 2; b) los de estadio 3 contrarios a los de estadio 4, y c) presentar él mismo argumentos de estadio 5.

El efecto de este proceso fue: mover al 45 % de los niños a un estadio superior (comparado al 8 % en un grupo control), y al 10 % dos estadios superiores. Gran número de sujetos de estado 2 se movieron a estadio 3; la mayoría de sujetos de Estadio 3 pasaron a Estadio 4. Hubo poco movimiento de estadio 4 al nivel de Estadio 5 presentado por el profesor.

El estudio de Blatt causó más cambio que el de Turiel porque “la discusión se llevó a cabo en un periodo de tiempo más largo” (1992, p. 110), y porque Blatt defería en inducir más conflicto a través del desacuerdo, de lo que deduce que “es necesario un sentido de la discrepancia y de la contradicción en el estadio de uno mismo para una reorganización en el estadio siguiente” (Kohlberg, 1992, p. 110).

El estudio de Blatt se realiza en el contexto escolar. Sin embargo, los hallazgos sobre un ‘acoplamiento’ en las influencias de los padres en el desarrollo moral son ambiguos. Todavía no se ha descubierto ninguna relación entre el nivel moral de los padres y el de sus hijos (Kramer, 1968; Holstein 1968).

El problema del ‘acoplamiento’ no es solo un problema de asimilación de declaraciones morales por parte de otros, sino “un problema de la asimilación de sus acciones” (Kohlberg, 1992, p. 111), y al problema de “asimilación de la propia conducta del niño a su ideología moral” (p. 111). Freedman (1965) ha acentuado la acomodación de actitudes morales a la conducta real al servicio de la reducción de la disonancia cognitiva, en donde las actitudes morales se definen en el sentido de “no predictivo”.

Kohlberg, con su concepción evolutiva, expresa que “el equilibrio cognitivo no es tan simple y en la que la disonancia cognitiva puede llevar a la reorganización hacia arriba o hacia abajo” (1992, p. 111). Sin embargo, no se ha realizado todavía ninguna investigación sobre la conducta moral (relaciones de ideología moral) desde esta perspectiva.

En resumen, “una teoría de ‘acoplamiento’ en la moralidad debería responder al efecto de las entradas de juicio y acción moral en los estadios concretos” (Kohlberg, 1992, p. 111). En su sentido más amplio, el problema del acoplamiento es el problema de que la ideología del individuo se ajuste a su mundo. El estadio 2 encaja en un mundo de suburbio o en la cárcel, el estadio 4 encaja en el mundo tradicional del ejército, el 5 en los mundos burocráticos y académicos. En este sentido, los cambios de ‘mundo’ que caracterizan la socialización adulta pueden requerir los mismos tipos de análisis teóricos que los de la niñez.

2.6 LA IMITACIÓN, PROCESO BÁSICO EN LA FORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Kohlberg (1992) tomando como punto de partida la teoría del desarrollo del yo social y moral de Baldwin y Mead, presentadas en Kohlberg (1982, 1985), concibe el proceso de socialización como el “cambio cognitivo-estructural con secuencias de evolución natural. Es

el resultado del proceso general del desarrollo cognitivo que reestructura los conceptos del ego social, el mundo social y las relaciones entre los dos” (p. 122).

Vincula sus ideas de toma de rol con las nociones de los procesos de socialización (de motivación y aprendizaje), y elabora una relación cognitiva-evolutiva de los procesos de imitación y de identificación. Para Kohlberg, la toma de rol es un término más amplio que la imitación, aunque “toda toma de rol tiene componentes y raíces imitativos. A nivel adulto, sin embargo, no imitamos abiertamente, nosotros ‘adoptamos un rol’ ” (p. 122).

Piaget, en su modelo evolutivo, presenta las características en la imitación, que se corresponden con las de la infancia tardía. Piaget (1951) define cinco estadios de imitación de la infancia:

1. *Seudo-imitación por una falta de diferenciación entre los estímulos producidos por el yo y por el otro (Estadio 2 de inteligencia)* (1-3 meses). Los estímulos producidos por otro que son similares a los que el niño produce y que ofrecen feedback para prolongar las acciones circulares propias del niño, prolongarán u obtendrán la respuesta del niño.
2. *Seudo-imitación para hacer durar una representación interesante (Estadio 3 de inteligencia)* (3-7 meses). El niño utiliza un esquema para mantener un esquema de acción parecido, modelado por el adulto.
3. *Imitación de modelos nuevos (Estadio 4 de inteligencia)* (7-10 meses). El niño imitará un movimiento del adulto, y nuevos esquemas probando varios esquemas conocidos que gradualmente se acercan al modelo.
4. *Imitación de modelos no familiares (Estadio 5 de inteligencia)* (10-18 meses). El niño imitará los visualmente nuevos movimientos de partes del cuerpo que él no ve. La imitación de lo nuevo es un intento experimental sistemático hacia el nuevo modelo.
5. *Imitación prorrogada (y “hacer creer” que uno es otro) (Estadio 6 de inteligencia)* (Después de los 18 meses). Imita una nueva acción cuando el modelo no está presente.

Estos estadios se pueden estudiar considerándolos como una serie de progresiones en los tipos de acontecimientos que causan la imitación. Baldwin (1895), define la imitación y su desarrollo como una

“creciente complejidad de las ‘reacciones circulares’ ” (Kohlberg, 1992, p. 146). La unidad fundamental de la conducta dirigida durante la infancia, es una reacción circular, es decir, “una acción tipificada que produce estímulos que son los causantes naturales del acto en cuestión” (p. 146).

Las primeras y más simples reacciones circulares son las innatas, dirigidas a producir tal reacción (succionar, apretar la mano). Conductas que llevan de forma natural a unos ciclos de repetición y pronto generan integraciones en las que las actividades en una modalidad lleva a un *feedback* sensorial en otra modalidad, que lleve a la repetición de la actividad de la primera modalidad, repeticiones con un valor funcional (desarrollando una coordinación ojo-mano). A esto se le llama “reacción circular primaria”, y a su vez es seguida de un estadio de “reacción circular secundaria (el *feedback* del acto proviene de su efecto al mover un objeto externo), “reacción circular terciaria”, etc. Estas progresivas complicaciones de la reacción circular definen los estadios de la inteligencia sensomotriz de Piaget (1952b).

Guttmann, a partir de las observaciones de Piaget, de los cinco estadios de imitación, genera un test de evolución del niño en estadios secuenciales del niño:

- En los *primeros estadios de imitación*, el niño simplemente repite respuestas específicas hechas por otro que están ya en su repertorio y que están modeladas ante sus ojos.
- En los *estadios finales, o de imitación sensomotriz* (hacia los dos años) el niño jugará a ser una persona ausente en el sentido de representar deliberadamente un conjunto de conductas que caracterizan a otra persona.

Es la primera aproximación evolutiva de una conducta parecida a la imitación.

Kohlberg (1992) mantiene que “las tendencias evolutivas de los procesos de imitación entre los 3 y 8 años, tienen una base cognitivo-estructural dentro del desarrollo general de los conceptos de roles y reglas de este periodo” (p. 142), que Piaget (1947) ha argumentado y Baldwin (1906) ha presentado como “formación de un yo ideal” y Ausubel como “satelización”.

2.6.1 La motivación por imitación es intrínseca. El efecto y el interés como determinantes de la imitación

Kohlberg (1992) expone, que las teorías cognitivo-evolutivas mantienen una teoría “cognitiva” de la motivación de la imitación. Las condiciones que llevan a ello se entienden en la línea de la asimilación de Piaget (1952), en la idea de competencia o motivación de efecto de White (1959) y en las ideas de la motivación de proceso de información de Hunk (1963).

Para Kohlberg, el análisis de motivaciones supone: (a) analizar las condiciones bajo las que se da una actividad, en oposición a otra, y (b) analizar la cualidad de acción dirigida. Cree que la cualidad de la acción no se puede definir según los objetivos o estados finales, porque son diferentes de las actividades o estructuras de conducta que las buscan, sino que se debe de definir conforme a las formas de relación entre la acción y sus resultados (o entre el acto y el objeto), formas sugeridas por palabras como *maestría*. El rechazo a separar el acto y el ‘refuerzo’ es lo que diferencia las teorías de la motivación del efecto, en la teoría del impulso y en las explicaciones no impulsivas de la motivación en función del refuerzo externo.

2.6.1.1 White y la teoría de la motivación del efecto

White (1959) estudia los conceptos del efecto de la motivación. Llama “cognitivo”, al concepto de la efectividad del motivo para la imitación, y lo hace así porque “los conceptos de la efectividad son requeridos de forma clara por las actividades cognitivas, que son difíciles de explicar según ‘impulsos’ o refuerzos” (Kohlberg, 1992, p. 143).

Las características motivacionales de un objeto que suscita curiosidad y las actividades sobre el objeto que hace que la curiosidad finalice, se definen por “la relación de las características cognitivo-estructurales del objeto con las características cognitivo-estructurales de los modelos de conducta del niño, relaciones que se pueden definir según un acoplamiento estructural” (p. 143).

Si un objeto encaja en un esquema o estructura de conducta, pero no lo hace demasiado bien, suscita una conducta exploratoria o de maestría, como se ha manifestado desde que Baldwin (1895) formulaba, por primera vez, la idea de “asimilación” y “esquema”.

Kohlberg (1992) desarrolla la motivación por imitación a partir de algunos hechos. En principio, cree que “gran parte de la imitación parece estar intrínsecamente motivada, en el sentido de no tener un refuerzo externo obvio por el que el acto imitativo es instrumental o dependiente” (p. 143).

Bandura (1969) habla de imitación no reforzada en apariencia, con el nombre de ‘refuerzo sustituido’ porque sus estudios no han requerido, de forma directa, reforzar al niño para imitar.

El éxito de Bandura en conseguir imitación se debe a las cosas interesantes y divertidas que hizo hacer a sus modelos. Si el adulto no es tonto y parece completamente estimulante, (“instructivo”), el niño probablemente hará lo que el otro ha hecho.

Kohlberg (1992), sin embargo, expresa que “existen ciertas características fuertes de la imitación que no encajan en nuestros conceptos del instinto” (p. 144). Entre estas características no instintivas de la imitación, menciona:

1ª *Flexibilidad del modelo o estructura de conducta de los actos imitativos.* Los modelos de conducta, a los que se refiere la *imitación*, no están fijados, “no existe una acción específica que sea imitativa, ni existe ningún estímulo fijo, específico para la conducta imitativa. La característica de la imitación es la absorción de nuevos modelos de conducta tomados del entorno” (p. 145).

Caracterizar la imitación temprana como cognitiva, es declarar que no se trata de un modelo innato o instintivo, “la imitación no solo es flexible y cognitiva, más que instintivamente ciega y fija, sino que sus formas cambian con el crecimiento cognitivo-estructural” (p. 145).

2ª *Flexibilidad de las condiciones motivacionales para la realización de actos imitativos.* Las conductas instintivas son realizadas repetidamente, con temporadas de agotamiento seguidas de periodos de más fácil obtención. Por el contrario, “la conducta imitativa es exploratoria y vivaz, más que repetitiva y forzada” (p. 145). Enfatiza la reproducción exacta del modelo, pero no se repite de la misma manera durante mucho tiempo, porque

“el niño imita normalmente una conducta solo si es nueva e interesante, y luego sigue para imitar algo diferente” (p. 145). Para Kohlberg, esta característica de “búsqueda de la novedad” es tan inconsistente con una idea de instinto como lo es con la noción operante de que el acto imitativo se repetirá siempre que sea seguido de algún refuerzo extrínseco.

Kohlberg rechaza que la imitación sea instintiva por estos motivos, y está de acuerdo con Aronfreed en que las bases motivacionales de aprendizaje imitativo parece fundarse en “las condiciones de las observaciones que el niño hace del modelo, más que en la modificación de la conducta abiertamente emitida del niño por resultados externos bien positivos o adversos” (1992, p. 145).

Para Kohlberg, no es posible definir las condiciones de observación que llevan a la imitación, “como una proximidad entre la conducta del modelo y un fuerte estado afectivo del niño” (p. 145) porque:

- a) El niño imita, con frecuencia, las conductas de adultos que no son emocionalmente importantes para él.
- b) Las conductas que el niño imita, con frecuencia, no son aquellas que inmediatamente se asocian a hechos afectivamente significativos.
- c) El modelo de condicionante afectivo sugiere un carácter repetitivo o forzado a una conducta imitativa que es bastante diferente de la que normalmente se encuentra. Las conductas tienden a ser imitadas o reproducidas siempre que sean nuevas.

Kohlberg, al rechazarse el instinto, el refuerzo, y las explicaciones del condicionamiento clásico de la motivación para la imitación temprana, trata de ofrecer una explicación positiva de las condiciones para la imitación.

En principio, generaliza como única condición común de los estímulos para que se imiten es “que sean interesantes. Una única señal para el valor del interés es la atención, así que cualquier cosa que lleve a una acción a la que haya que atender puede ser suficiente para que conduzca a su imitación” (1992, p. 146).

2.6.2 Condiciones motivacionales de la imitación

El estudio de Kuhn y Langer (1968) documenta la conclusión de que “las principales condiciones ‘motivacionales’ que determinan la imitación experimental son, las reglas del juego de la situación concreta, según se determina por las condiciones de instrucción y el estatus cognitivo del niño” (Kohlberg, 1992, p. 152).

En este estudio se expone a los niños de preescolar a un modelo adulto que realizaba tres actos (colocar unas bolas de cristal dentro de un recipiente, colocarlas en un círculo y hacer construcciones con bloques). Se dio a los niños siete instrucciones, desde una instrucción explícita de imitar un acto del modelo, pasando por una condición neutra hasta instrucciones de no imitar el acto. Los resultados indicaron que los niños solo imitaron de forma incidental cuando estaban perplejos sobre lo que se suponía que tendrían que hacer. Si sabían lo que tenían que hacer, bien porque se les decía de forma positiva (imitar) o negativa (no imitar), no tomaban parte en la imitación incidental.

El estudio de Turnure y Zigler (1964) muestra, en otros contextos, que “la incertidumbre cognitiva de los niños respecto a su capacidad de triunfar en la tarea de forma independiente es un determinante poderoso de la imitación” (Kohlberg, 1992, p. 154).

Turnure y Zigler realizaron el estudio con dos grupos de niños de la misma edad, un grupo con niños normales y otro con niños retrasados.

En el estudio, a niños normales de ocho años se les dio dos medidas de imitación, la medida de Miller y Dollard (1941), buscar un juguete bajo la misma caja y la medida de Emmerich y Kohlberg (1953) diseñar pegatinas como las de un adulto experimentador. Antes de las tareas imitativas, se dio a los niños otras tareas. A la mitad de ellos les dijo que lo estaban haciendo bien (éxito), y a la otra mitad que lo hacían deficientemente (fracaso). Después de la condición de éxito, ninguno de los niños imitó en absoluto en otra tarea, mientras que tras la condición de fracaso una ligera mayoría imitó en ambas tareas. Las diferencias individuales y relevantes en la condición de éxito (puesto que nadie imitó) determinaron la división entre imitadores y no imitadores en la condición de fracaso. Estas diferencias individuales parecen, en sí mismas, diferencias individuales en las expectativas de éxito en la tarea.

El grupo de niños retrasados de la misma edad lo condujeron a través de sus procedimientos experimentales. La mitad de estos niños imitaron en la condición de éxito, mientras que el 90 % imitaron en la condición de fracaso. Turnure y Zigler ofrecen evidencia que sugiere que esta mayor inclinación a imitar se debe a un historial de experiencias de fracaso e incertidumbre respecto a una realización independiente de la tarea. Si se acepta esta interpretación, parecen que Turnure y Zigler han pronosticado toda la discrepancia en su variable dependiente, la imitación por una variable dependiente (expectativa éxito-fracaso) puesto que fueron capaces de pronosticar la variabilidad de uno y otro grupo.

Ambos estudios, el de Kuhn y Langer (1968) y Turnure y Zigler (1964), indican que la mayor discrepancia de muchos estudios experimentales sobre la imitación “está determinada por el deseo del niño a realizar el trabajo con éxito, ya que esto está mediatizado por diferentes definiciones de éxito en la tarea” (p. 154). El hecho de que las experiencias de fracaso en un ejercicio anterior genere la imitación en la tarea siguiente, no se deriva de un análisis operante, sino que requiere una explicación según la redefinición cognitiva de las capacidades del ego en la situación de tarea.

2.6.3 Evolución cognitivo-estructural de la diferenciación entre la competencia del yo y el otro

Piaget y Baldwin diferencian entre el yo y el otro. Estudian la motivación temprana del niño según “la asimilación de la reacción interesante y circular” (Kohlberg, 1992, p. 158). A medida que aumenta la estructuración cognitiva del yo del niño y del mundo, “la asimilación de lo interesante se convierte en un motivo definido a adquirir, a ser competente, a demostrar poder o control sobre los hechos” (Kohlberg, 1992, p. 159). Este desarrollo presupone diferenciación entre el yo y el otro, un sentido de relación causal y una diferenciación entre lo que el yo causa y lo que causan los otros. Esta diferenciación entre los conceptos de objetividad y causalidad evolucionan en un orden secuencial y se completan hacia el final del segundo año de vida (Piaget, 1954).

Se ha apuntado a la evolución cognitiva de una diferenciación yo-otro en la causalidad como transformadora de la motivación del efecto,

la asimilación de lo interesante, en un deseo definido por el poder y el control de las cosas y de la gente. En principio, puede dar la impresión que el esfuerzo de competencia lleva solo a una conducta independiente y negativista más que imitativa. Sin embargo, “el esfuerzo por el poder y control es una precondition a percibir un control y poder superior en un modelo, y a imitar como resultado” (Kohlberg, 1992, p. 159).

En la fase inicial, en la que no se diferencia entre el yo y el mundo, los niños pueden no imitar el acto del adulto que genera consecuencias interesantes porque “creerán que ellos mismos generaron esas consecuencias” (p. 159). En la fase posterior, sin embargo, imitan al adulto “para ganar la confianza de que ellos también pueden generar esas consecuencias interesantes” (p. 159).

En la fase de negativismo, el niño diferencia claramente entre lo que él puede hacer y lo que el otro puede hacer. Es típico que, antes de esta fase, se sientan satisfechos si el acto se completa con la ayuda de la madre o alguien como el yo. En esta fase, la insistencia o independencia en la realización de un acto es la independencia en ejecutar un acto “imitativamente” aprendiendo de otros. La ‘independencia’, ‘hacer las cosas por sí solo’, todavía es una expresión de la motivación de la competencia que genera una posterior imitación.

La crisis negativista pone de manifiesto con claridad que la consciencia de que “existe algo más poderoso en ser el modelo que en imitar” (Kohlberg, 1992, p. 159). Esto conduce a la conducta del “mírame”, a la necesidad del cambio de roles imitador-imitado, a seleccionar el modelo según el poder y competencia relativos; a una creciente selectividad de los modelos en base al poder y competencia relativos.

Con mayor consciencia de la competencia y el poder, el niño ganará capacidad o poder generalizado hacia los adultos o hacia otros, con independencia de las consecuencias del acto específico del adulto. El niño tiende a creer ‘a ciegas’ el hecho de que “el acto del adulto es una demostración de competencia y poder, y lo imitan para asegurarse de que ellos también pueden actuar como un ‘chico mayor’ lo que se está modelando” (Kohlberg, 1992, p. 160).

Las evoluciones cognitivo-estructurales de la diferenciación entre la competencia del yo y del otro son, en gran parte, las responsables, de “la creciente imitación generalizada de modelos adultos encontrada entre los tres y los seis años” (p. 160). Entre los cinco y los ocho años, se produce un desarrollo cognitivo posterior en el concepto de competencia, que lleva a “una imitación selectiva de buenos y

adiestrados, en oposición a modelos más viejos y poderosos y a una modelación selectiva de conducta buena y habilidosa por parte del modelo (en contraste con otros aspectos de su conducta)” (p. 160). Tendencias ya comentadas, y que se han relacionado con el desarrollo de la conceptualización concreto-operacional de los atributos y relaciones del rol.

Según los conceptos de competencia, Kohlberg (1992) acentúa que “el cambio que se produce es de nociones físicas a psicológico-normativas de la competencia relativa de los individuos” (p. 160). Cambios que se perciben en dos aspectos:

a) Diferenciación entre la competencia y la edad-tamaño.

El niño de 3-5 años asimila “la virtud y destreza de los individuos superiores en su status de edad, que se define según el tamaño y la fuerza física” (p. 160). Los niños menores de cinco años no diferencian la edad del tamaño. Suponen que el crecimiento físico lleva automáticamente a que el adulto posea una competencia.

En los primeros años escolares, el niño discrimina los atributos físicos de la competencia (ser grande y fuerte, y poseer cosas) de los atributos psicológicos de la competencia (ser inteligente, saber cosas, hacer las cosas bien, ser buenos), que representa el ajuste de la conducta a un rol definido normativamente con un estatus en un orden social (Kohlberg, 1965). Unido a esta diferenciación, se produce “una imitación más refinada y disciplinada de la forma de hacer las cosas ‘buena’ e ‘inteligente’ del modelo, más que un simple compartir la actividad” (p. 160).

b) Creciente diferenciación de las competencias propias de hombres y mujeres, relativas al rol sexual.

Asociada a la diferenciación entre la competencia y la edad-tamaño, se produce una creciente diferenciación de las competencias propias de los hombres y de las mujeres.

En el nivel preescolar, las diferencias de sexo están más o menos igualadas a las diferencias de edad. El sexo es diferente porque los hombres son físicamente más fuertes y grandes que las mujeres, lo mismo que los adultos son mayores y más fuertes que los niños (Kohlberg, 1966b).

Como las ‘virtudes’ o formas de competencia están discriminadas de la edad-tamaño, estas virtudes se convierten progresivamente en típicas de sexo. Entre los cuatro y siete años, las niñas desarrollan una clara percepción de que la competencia femenina y el estatus se basan en ser ‘atractivas’ y ‘agradables’, más que en ser agresivas, poderosas y sin miedo. Los chicos hacen unas distinciones parecidas, al aprender a diferenciar las cualidades de ‘buenos chicos’ y ‘malos chicos’, siendo ambos parecidos en atributos físicos.

En las dimensiones de estatus del modelo que lleva a la imitación, hay grandes cambios evolutivos, que no se deben a la formación de nuevos motivos para la imitación, sino que “son debidos a transformaciones cognitivo-evolutivas en las concepciones de competencia de rol” (p. 161).

Estos cambios cognitivos conducen a “recanalizar la motivación de la competencia primaria en diversos canales de imitación selectiva” (p. 161). Un ejemplo aclara esta cuestión. Se le preguntó a los niños, ‘¿Quién es el mejor de la familia?’ La mayoría de veinticuatro niños y niñas de seis años de clase media y baja respondieron “el padre”, y dan como razón ‘porque es el que gana dinero’ (Kohlberg, 1965). Al contrario, una minoría de niños de cuatro años escogieron al padre como el “mejor” y ninguno dijo “ganar dinero” como una razón para esa elección del “mejor de la familia”. La respuesta de que el padre es el mejor de la familia es el paso más alto en una escala acumulativa de evolución de Guttman según la edad sobre la apropiación de la función monetaria del padre, en un orden de madurez creciente.

Esta evolución de la consciencia de las funciones económicas del padre, es paralela a la evolución lógica de un entendimiento general de los roles económicos, que está secuencialmente escalonado (escala Guttman) y ligado estrechamente a los estadios de evolución lógica de Piaget (1947), (Strauss, 1954; Danziger, 1958): 1) *Preconceptual* (edad 3-4 años); 2) *Intermedio* (edad 4-5 años); 3) *Operacional concreto* (edad 6-8).

El carácter lógico y secuencial de la evolución del valor de la función económica del padre indica que no es un aprendizaje cultural de los valores machistas y materialistas de la cultura americana, sino una evolución cognitiva natural (en familias con una división sexual del trabajo de los roles económicos): “esta evolución cognitiva en definiciones de poder y prestigio de la familia, a su vez, es un determinante de la modelación” (Kohlberg, 1992, p. 162).

A los 4-5 años, los estereotipos sexuales son críticos en definir los roles del padre y la madre (Kohlberg 1965, 1966b). Aunque se considera a los padres más fuertes, más grandes y más agresivos que a las madres” (1992, p. 162), hasta los 6-7 años, “el poder social y el prestigio no están claramente a favor del padre” (Emmerich, 1961; Kohlberg, 1965, 1992, p. 162). A la vez, esto está ligado a las funciones económicas y de trabajo del padre.

La tendencia evolutiva a “dar una autoridad mayor al rol del padre lleva, a su vez, a un aumento en la imitación del padre” (1992, p. 162), en la edad de los 4-7 años, se da tanto en las chicas como en los chicos. En las chicas esta toma de modelo “no es parte de un deseo global de ser como el padre, sino que se debe a la idea de que él conoce la forma correcta de hacer las cosas mejor que la madre; es más inteligente, etc.” (p. 162).

Para cerrar el círculo cognitivo-evolutivo, los niños inteligentes están avanzados en todas las tendencias mencionadas, incluidas las tendencias de chicos y chicas a orientarse, progresivamente, hacia el padre como modelo.

Afirmación fundamental ha sido que la característica general del estatus del modelo que conduce a imitación, es “la competencia del rol apropiado del modelo según se percibe por el niño, y esta percepción pasa por transformaciones cognitivo-evolutivas” (Kohlberg, 1992, p. 162). Esta generalización aunque no precisa fundamentación, sin embargo estudios realizados ofrecen aportaciones relevantes de los efectos del poder social en la imitación.

2.6.4 Efectos del poder social en la imitación

Los hallazgos de estudios sobre los efectos del poder social en la imitación muestran dos orientaciones:

- a. El poder interpersonal sobre el niño es solo un aspecto de la competencia general, que es el atributo de estatus determinante para la imitación. Van Maner (1967) descubrió que “la similitud de valor de chicos adolescentes con el padre no se correlacionaba con la dominancia del padre sobre el niño, o con la dominancia del padre sobre la madre” (Kohlberg, 1992, p. 163). La identificación de los chicos estaba correlacionada con la competencia externa de la ocupación del

padre (éxito y satisfacción en el trabajo percibido por el padre, la madre, y en parte, 'objetivamente').

- b. La importancia del poder para la toma de modelo del niño depende de si el poder es una forma de competencia de rol apropiado, asunto determinado por los estereotipos del rol sexual del niño. Hetherington (1965); Hetherington y Frankie (1967), en una situación semi-experimental sobre la dominancia del padre sobre la esposa, han descubierto que se da una correlación clara y marcadamente "con la imitación-identificación de los chicos con el padre/madre (del mismo sexo)" (Kohlberg, 1992, p. 163). Los estudios también indicaron que no había relación entre "la dominancia materna y la identificación de las chicas con la madre. La dominancia es una forma de competencia en los padres porque es apropiada al rol, pero no es una forma de competencia en las madres." (p. 163). Estos hallazgos aclaran algunos problemas de los estudios del aprendizaje social sobre la imitación.

Además de lo apropiado del rol de la competencia del modelo, una teoría cognitivo-evolutiva debería insistir que "la relevancia del rol del modelo para el niño es un determinante fundamental de imitación. Un determinante importante de la relevancia del modelo es el grado de similitud entre el niño y el modelo" (Kohlberg, 1992, p. 163). Scotland, Zander y Natsoulas (1961), han estudiado estos aspectos en los adultos; en los niños, es tan básico el nivel de igualdad de rol, como para ignorarse.

En niveles iniciales de imitación, el niño solo imita las conductas de otros que ya están en su propio repertorio, es decir, no diferencia entre la repetición de sus propias acciones y las acciones de otros.

En otros estadios, se repite la conducta de otros, pero con una creciente sensibilidad hacia la cualidad necesaria para servir de modelo a otro. A los 5 años, la igualdad del sexo del niño y el modelo se ha convertido en el determinante más básico de la imitación. A partir de esta edad, se produce un aumento rápido de la imitación de los compañeros, comparado con un adulto, a pesar del reconocimiento de la competencia superior de los adultos (Kohlberg y Zigler, 1967). A los 6 años, la similitud como determinante de la imitación, no solo es importante sino que es un foco de consciencia generalizada. La importancia de la similitud como un determinante de la imitación no solo es muy importante para los 6 años sino que es un foco de consciencia generalizada. Kohlberg (1965, 1966b), en un estudio a

niños de 4 a 8 años, llega a verificar la “auto-consciencia creciente sobre la similitud” (1992, p. 164).

Aunque la similitud es un determinante importante de la imitación, sin embargo solo es “uno de los muchos determinantes de la relevancia del modelo para la imitación del niño” (Kohlberg, 1992, p. 164). El concepto de similitud es una evolución cognitivo-clasificatoria del periodo operacional-concreto. Antes del periodo de pensamiento clasificatorio categórico, los sentimientos de ‘parecido’ se pueden basar tanto en la proximidad, familiaridad y dependencia como en la similitud en el rol, estatus o atributo. Lo mismo que las relaciones conceptuales entre las personas llegan a basarse en atributos de similitud y miembro de clase, así ocurre con las definiciones de ataduras sociales.

Con la edad y el cociente intelectual controlados, descubren correlaciones significativas entre la clasificación de distribución de objetos, la elección del mismo color en test de los animales, y la imitación en el juego de muñecos del padre/madre del mismo sexo indicando “las raíces cognitivas de una creciente orientación de la imitación al mismo sexo” (1992, p. 165).

Otro determinante de la relevancia del modelo, aparte de la similitud, quizás el más importante, sea “la interacción previa con el modelo” (Kohlberg, 1992, p. 165). Muchos de los efectos de la recompensa por la imitación del niño o del cuidado previo del experimentador se pueden entender en estos términos. Emmerich y Kohlberg (1953) lo estudian en tres grupos de niños de preescolar. Al primer grupo, o de cuidados, el experimentador da a los niños ayuda y elogios al realizar la prueba de un puzle; al segundo grupo, o de conflicto, se ofreció ayuda a los niños, pero se les culpaba y criticaba durante la realización; en el tercer grupo, los niños fueron totalmente ignorados durante su trabajo. Los resultados muestran una “cantidad de imitación significativamente más baja por parte de los niños que habían sido ignorados. No hubo diferencias entre los niños que fueron tratados con cuidado y los que fueron criticados y reprochados” (Kohlberg, 1992, p. 165).

De este estudio se deduce que lo que parecía importar era “la interacción, tanto si era positiva como si era negativa” (Kohlberg, 1992, p. 165). Entiende que no se puede considerar como causante de respuestas como las del experimentador, la condición de cuidados, para adquirir un valor de refuerzo secundario.

En las dos condiciones de fuerte interacción, positiva o negativa, parece que la ayuda del observador y la actividad de evaluar los definía

como gente que era ajustable a las normas para unas actividades compartidas de la situación.

Tanto si la ayuda y evaluación del niño eran positivas o negativas, los experimentadores se definían a sí mismo como guías, evaluadores y participantes de las actividades del niño. Si los experimentadores se definen a sí mismos como fijadores de normas en actividades compartidas con los niños, parece obvio que sean imitados con más probabilidad que si no lo hacen.

Kohlberg (1992) concluye que “los hallazgos sobre la imitación selectiva de modelos se pueden explicar mejor según la percepción que el chico tiene de la competencia del modelo, y de su relevancia para el propio rol del niño” (p. 165). La evolución, según la edad de la preferencia selectiva de un modelo, se explica por “el desarrollo cognitivo de los conceptos de competencia de rol del niño y por las concepciones que el niño tiene de las dimensiones de relevancia, tales como la similitud” (p. 165).

3 VÍA COGNITIVO- EVOLUTIVA: ESTADIOS MORALES Y MORALIZACIÓN

Toda actividad de conocimiento lleva una coloración afectiva que presta al pensamiento una vertiente de confianza, de creencia.

(Ortega Campos, P., 2005, p. 84)

3.1 EL DESARROLLO MORAL EN LA PERSONALIDAD

Kohlberg sitúa los estadios de evolución morales de la persona en el desarrollo de la personalidad, lo relaciona con el razonamiento lógico, y la percepción social o toma de rol o perspectiva social, y da lugar a los estadios de desarrollo lógico, estadios de desarrollo moral y estadios de percepción social.

3.1.1 Desarrollo lógico, desarrollo moral y perspectiva social

La persona pasa por un proceso de estadios morales, avanzando un paso a medida que asciende de un estadio a otro, pasando del Estadio 1, básico, al Estadio 6, más alto.

Estadios más básicos, por los que la persona debe pasar, son los estadios de razonamiento lógico estudiados por Piaget (1947). Cuando el niño aprende a hablar, se dan tres grandes estadios evolutivos de razonamiento: el intuitivo, el operatorio concreto y el operatorio formal.

Hacia los siete años, el niño entra en el estadio de pensamiento lógico concreto. Puede hacer inferencias lógicas, clasificar cosas y

utilizar relaciones cuantitativas sobre cosas concretas. Muchos adolescentes, pero no todos, entran en el estadio de operaciones formales, en el que pueden razonar de forma abstracta.

En el estadio de pensamiento operatorio formal puede considerarse todas las posibilidades, las relaciones entre los elementos de un sistema, formar hipótesis, deducir conclusiones de las hipótesis y probarlas y examinarlas con la realidad. Muchos adolescentes y adultos alcanzan el estadio de operaciones formales solo de forma parcial; examinan todas las relaciones existentes entre una cosa y otra y al mismo tiempo, pero no consideran todas las posibilidades y no forman todas las hipótesis abstractas.

Kuhn, Langer, Kohlberg y Haan (1977), expresan que, “en términos generales, casi ningún adolescente ni adulto estará por completo en el estadio de operaciones concretas. Muchos estarán en el estadio de operaciones formales parciales y la mayoría en el estadio más alto de operaciones formales” (Kohlberg, 1992, p. 186). Puesto que el razonamiento moral es claro razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado.

Según Kohlberg (1992) existe “un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral” (p. 186). Una persona cuyo estadio lógico es operatorio concreto, está limitada al nivel moral preconvencional, Estadios 1 y 2. Una persona cuyo estadio lógico esté en operaciones formales, estará limitada al nivel moral convencional, estadios 3 y 4. Para Kohlberg (1992), “aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente” (p. 186). Muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico (Walker, 1980).

A nivel cognitivo, el paso del primer estadio al segundo supone el dominio de las operaciones concretas; es decir, “la aptitud para distanciarse de las percepciones inmediatas y mirar los problemas desde una perspectiva superior. El pensamiento ya es capaz de actuar reversiblemente” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 95).

La relación, entre los estadios lógicos de Piaget y los estadios morales de Kohlberg, la establecen Arbutnot y Faust (1981), como se muestra en la *figura 1*.

Figura 1. Relación entre los estadios lógicos y morales.

(Arbuthnot y Faust, 1981).

Fuente: Pérez-Delgado y García-Ros, 1991, p. 59.

ESTADIOS LÓGICOS DE PIAGET		ESTADIOS MORALES	
Preoperacional: Operaciones Concretas (A) (absolutismo fisicista; clasificación categórica)		Estadio 1 (orientación castigo-obediencia)	
	Operaciones Concretas (B) (reciprocidad, relatividad)	Estadio 2 (orientación instrumental-relativista)	
Comienzo de Operaciones Formales (inversión de reciprocidad)		Estadio 3 (orientación interpersonal de concordancia)	
	Operaciones Formales Básicas (A) (sistema de perspectiva total)	Estadio 4 (orientación legalística-autoritaria)	
Operaciones Formales Básicas (B) (consolidación de habilidades separando variables; generaliza y formula principios)		Estadio 5 (orientación contrato social-principios superiores)	

Según Kohlberg (1992), el juicio o razonamiento moral postconvencional o de principios es superior al razonamiento convencional porque:

1. El principio moral es una guía de acción para actuar y permite más flexibilidad.
2. Un enfoque de principios ve el conflicto moral desde la perspectiva de cualquier ser humano, no como miembro de un grupo o de una sociedad concreta. Sin embargo, para él no es lo mismo tener 'un juicio moral más adecuado' que ser una 'persona más moral'.

Los estadios de percepción social o toma de rol o perspectiva social (Selman, 1976) describen, según Kohlberg (1992),

El nivel en el que la persona ve a otra gente, interpreta sus pensamientos y sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad. Estos estadios están estrechamente unidos a los morales, pero son más generales puesto que no tratan simplemente de la justicia y de elegir entre lo correcto y lo incorrecto. El hacer un juicio de justicia a un cierto nivel es más difícil que simplemente ver el mundo a ese nivel (p. 186).

Igual que ocurre con la lógica, el desarrollo de la percepción social de un estadio ocurre antes o es más fácil, que el desarrollo del estadio paralelo del juicio moral.

Kohlberg (1992) considera que el desarrollo moral es un proceso de una sola vía. Comprueba la existencia de una secuencia universal en el razonamiento moral, que conduce a formas más equilibradas y estructuradas de razonamiento necesario para poder definir una acción moral. Entiende el desarrollo del razonamiento moral como una secuencia que incluye el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. En el desarrollo moral se da

Una secuencia vertical de pasos hacia arriba, desde el Estadio moral 1 al 2, y al 3, así también hay una secuencia horizontal de pasos en movimiento desde la percepción lógica a la social y al juicio moral. Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, digamos de operaciones formales parciales, que les permite ver “sistemas” en el mundo, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de rol, en donde ven a otra gente entendiéndose unos con otros según el lugar que cada uno ocupa en el sistema. Por último alcanzan el Estadio 4 de juicio moral donde el bienestar y orden social total o sociedad es el punto de referencia para juzgar lo “justo” o “correcto” (p. 187).

Descubre que los individuos que se mueven hacia arriba dentro de sus programas de educación moral tienen ya la capacidad lógica y a menudo la capacidad de percepción social adecuada al estadio más alto hacia el que se mueven (Walker, 1980).

En la secuencia horizontal, el paso final es la conducta moral, y actuar de forma moral alta requiere un nivel alto de razonamiento moral.

Para Puig Rovira y Martínez Martín (1989) los sucesivos estadios de juicio moral suponen “un progreso en el nivel de desarrollo intelectual, un grado de empatía o capacidad para asumir roles, una perspectiva social cada vez mejor” (p. 89). Cada nuevo estadio de juicio moral aparece al final de un proceso de adquisiciones en el que lo primero que se alcanza es el nivel de desarrollo intelectual requerido en ese estadio, y, posteriormente, la perspectiva social que dicho nivel permite. Ambos factores aportan las condiciones necesarias para el desarrollo del razonamiento moral, porque “las aptitudes intelectuales, sociales y morales no son una manifestación innata, ni el resultado del contexto sociocultural, son el resultado de la interrelación adaptativa optimizante entre el sujeto y su medio natural y social” (p. 90).

Piaget y Kohlberg comparten la creencia que una moralidad avanzada exige una reflexión continua y, por ello, la moralidad está teñida de racionalidad. Esto no quiere decir que el progreso intelectual conlleve necesariamente el progreso moral, ni que un juicio moral elevado se traduzca en la necesidad de una acción moral coherente con ese juicio.

Kohlberg, expresa que 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” (1992, p. 187).

En resumen, que el desarrollo lógico, social y moral avanzan en paralelo en una secuencia de estadios.

3.1.2 Factores que intervienen en el desarrollo moral

Puig Rovira y Martínez Martín (1989) expresan que el juicio moral es una capacidad cognitiva del individuo que le permite determinar entre lo que está bien y lo que está mal, y está en relación con la justicia como igualdad y equidad. Sin embargo, no se pueden realizar juicios morales y evolucionar de un estadio a otro, si previamente no se han desarrollado otras capacidades psíquicas. Los sucesivos estadios de juicio moral suponen un progreso en el desarrollo intelectual, así como un grado de empatía o capacidad para asumir roles, una perspectiva social, cada vez mejor.

Un factor importante que incide en el desarrollo del juicio moral es la capacidad cognitiva. Conforme el niño adquiere mayor capacidad cognitiva puede considerar, desde otra perspectiva, las conductas y normas sociales, los intereses de los individuos, comprender la función de las reglas en los grupos y distinguir entre diferentes normas. Sin embargo, Kohlberg (1992) considera que “la madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral” (p. 97).

El desarrollo cognitivo se produce al mismo tiempo que el desarrollo social, y “desde una perspectiva de desarrollo, los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido” (Hersh, Reimer, Paolitto, 1984, p. 47).

Según Delval y Enesco (1994), el desarrollo intelectual del individuo es “condición necesaria para poder entender el entramado de la vida social y los asuntos morales. Muchos autores han encontrado pruebas bastante sólidas de una relación entre el nivel cognitivo, la capacidad de adoptar otras perspectivas y el juicio moral” (p. 171).

Otros factores que, según estos autores, favorecen el desarrollo moral son “el tipo de experiencias que vive cada individuo y, en concreto, la atmósfera moral de su entorno familiar, escolar y social” (Delval y Enesco, 1994, p. 172).

Para argumentar la influencia de estos factores en el desarrollo moral, Delval y Enesco (1994) se apoyan en diversas investigaciones realizadas, que muestran la existencia de grandes diferencias entre unas familias y otras o dentro de un mismo grupo social, en relación a cómo se comunican las reglas y los valores que subyacen, qué medios se utilizan para el cumplimiento de las normas, cómo se verifica la conducta.

Se ha comprobado que *el tipo de disciplina* que usan los padres influye en cómo los niños asumen las normas y valores sociales que se transmiten. Si los padres son muy autoritarios, las normas son rígidas y no se explicitan de modo directo, son niños con escasa autonomía y sentido de responsabilidad. Si se ejerce poco o ningún control, poca explicitación de normas y sobreprotección, los niños desarrollan poca confianza en sí mismos y escaso autocontrol, poca autonomía y responsabilidad social. En ambos casos, la conducta del niño termina igual, “en la sensación de que las normas son poco inteligibles y, por tanto, en la adopción de posturas más bien heterónomas” (Delval y Enesco, p. 173).

Según Damon (1988), “el modo en que los padres expresan y sancionan las normas sociales es una manera de comunicarle al niño los valores que mantienen, es decir, las conductas que consideran deseables e indeseables” (citado en Delval y Enesco, 1994, p. 173).

Los estudios dirigidos por Kurt Lewin, a finales de los años 30, sobre el funcionamiento de los grupos, ofrecieron información interesante. El tipo de experiencias que vive el niño en su entorno familiar sí parece influir en la calidad de su desarrollo moral: un ambiente coercitivo, en el que la legitimidad de las normas se basa solo en la autoridad de quien las dicta, está impidiendo o dificultando que el individuo alcance una autonomía en su juicio o conductas morales, es decir que llegue a pensar y a actuar según su propio criterio. Al contrario, una interacción entre padres e hijos basada en la

comunicación de las normas y en su razón de ser, facilita y estimula el desarrollo moral. Con esto, se puede pensar que, “fomentando la capacidad de razonamiento moral en los niños, se está fomentando también el progreso de su conducta moral” (Delval y Enesco, 1994, p. 177).

Otros trabajos empíricos, con orientación diferente, han estudiado el efecto que producen en el juicio moral de las personas, “la posibilidad de discutir sobre asuntos morales, de dialogar e intercambiar puntos de vista, constituyen una fuente de progreso del juicio moral” (Delval y Enesco, 1994, p. 171).

Para estos autores, los hallazgos obtenidos muestran que los individuos son sensibles a los argumentos y formas de razonar de las personas que están en un estadio superior a ellos y nunca, o casi nunca, a los estadios inferiores, y les lleva a un progreso hacia un estadio superior de juicio. Para ello, es necesario que los individuos expongan sus opiniones, intercambien sus puntos de vista e intenten considerar todos los puntos de vista. En la medida que los otros producen un desequilibrio en el sistema de la persona, en sus explicaciones, creencias o valores, y le crean un conflicto, tiende a resolverlo incorporando un nuevo elemento o reorganizando sus ideas.

El estadio moral está en relación con el avance cognitivo y la conducta moral, aunque para Kohlberg, la identificación de estadio moral solo debe basarse en el razonamiento moral.

3.2 ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL

Kohlberg emprendió la tarea de definir los sucesivos estadios que la persona puede recorrer hasta llegar al nivel óptimo de desarrollo moral.

Estudia el desarrollo moral a partir del análisis del razonamiento que la persona realiza ante situaciones o dilemas morales. Llega a la conclusión de que el razonamiento que se realiza o sigue parecida estructura, aun siendo diferentes las normas morales o los valores de una a otra cultura. Propone que todas las personas siguen un esquema universal de razonamiento, y, unido a la propia psicología, la persona

evoluciona desde esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas.

Peters (1984) rechaza que los estadios de razonamiento sean “moldes innatos en los que encajan las experiencias específicas. Sostiene, por el contrario, que estas categorías se desarrollan como resultado de la interacción entre el niño y su ambiente físico y social” (citado en Pérez-Delgado y García Ros, 1991, p. 67).

A partir de la experimentación y la reflexión, Kohlberg (1975, p. 94) formuló los niveles como una secuencia racional y lógica en la que los sujetos de los niveles superiores son capaces de considerar mayor número de elementos y de reflexionar sobre ellos. Según él, actuar de forma moral alta requiere un alto nivel de razonamiento, pero ello no quiere decir que el progreso intelectual conlleve necesariamente el progreso moral ni que un juicio moral elevado se traduzca, necesariamente, en una acción moral coherente con el juicio:

Si el razonamiento lógico es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral, la madurez del juicio moral es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de la acción moral. No se pueden seguir los principios morales si no se entienden (o no se cree en ellos). Sin embargo, se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios (Delval y Enesco, 1994, 169-170).

3.2.1 Características de los estadios

Los estadios de desarrollo son las etapas que la persona puede recorrer hasta llegar a conseguir el nivel óptimo de desarrollo del juicio moral. En el enfoque del desarrollo cognitivo, es central el concepto de estadio, que Kohlberg define como “...estructuras de juicio moral o razonamiento moral...” (Kohlberg, 1969, p. 55), y los concibe como una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad.

Para Kohlberg (1992), el estadio de juicio moral que se consigue es irreversible. El estadio que se consigue no se pierde, sin embargo, la conducta moral es situacional, puede darse en una situación y no en otra.

Los estadios del desarrollo moral forman una secuencia invariante, irreversible y consecutiva de estructuras, y según Pérez-Delgado y García-Ros (1991), excluye que:

- a) Diferentes personas alcancen el mismo objetivo por distintas vías evolutivas.
- b) La misma persona retroceda desde un escalón superior a otro inferior.
- c) Se salte una etapa, en el curso de la evolución.

El desarrollo moral, se considera como una secuencia evolutiva y coherente de estadios, y no es cuestión de azar, ni algo desestructurado. Requiere que la persona pase por los estadios morales hasta llegar al último, en el que se alcanza el razonamiento moral de principios.

Kohlberg justifica la existencia de seis estadios de desarrollo del pensamiento moral en la persona, desde la mitad de la infancia a la edad adulta.

Para Puig Rovira y Martínez Martín, (1989) y Hersh et al. (1984) decir que el desarrollo moral se organiza en estadios supone que:

- *Los estadios aluden a diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Cada nuevo estadio implica una forma de pensar o de razonamiento moral diferente al anterior.
- *Los estadios forman un todo estructurado que interrelaciona todos los elementos.* El paso de un estadio a otro supone la *reestructuración de opiniones* y motivos en todos los ámbitos.
- *Los estadios forman una secuencia invariable.* La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Llegar a un estadio posterior supone haber pasado las anteriores, haber conseguido las operaciones cognitivas previas que permitan desarrollar otras más complejas.
- *Los estadios son integraciones jerárquicas,* el nivel más alto integra las estructuras de pensamiento de los niveles inferiores. Los estadios superiores implican mayor desarrollo de la estructura del juicio moral, por lo que resultan mejores desde la perspectiva moral, esto implica un desarrollo en el conocimiento de lo que es y lo que debería ser.

Estas características ponen de manifiesto que el desarrollo moral no es algo aleatorio y desestructurado, sino que se organiza en una secuencia evolutiva y coherente.

Los estadios del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de un estadio superior 'superan' las correspondientes de los estadios inferiores: las sustituyen, al tiempo que las mantienen en una forma reorganizada y diferenciada. Hay, pues, un crecimiento. Quien se encuentra en un estadio determinado rehúsa resolver los conflictos siguiendo las orientaciones de estadios inferiores. Cada estadio puede caracterizarse como un todo estructurado, que supone una diferencia cualitativa en el modo de pensar con respecto a los estadios anteriores y posteriores (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991, p. 60).

El contenido de los estadios es cognitivo, abstracto o formal y universal, como reconocen Puig Rovira y Martínez Martín (1989):

Cognitivo porque “estudia las cuestiones morales en la medida que son abordadas por el sujeto mediante razones” (p. 90), aunque también puede “atender a cuestiones afectivas y emotivas, o simplemente a preferencias subjetivas” (p. 90). El cognitivismo supone fundamentalmente “la creencia de que los juicios morales se justifican con razones”. Este hecho cuestiona el relativismo moral porque “no cree que todo valga igual, sino que piensa que los sucesivos estadios representan formas de razonamiento moral óptimas para cada etapa y cada vez mejores” (p. 90).

Son razonamientos *formales*, porque “la optimización del juicio se refiere al tipo de razonamiento aducido y no al contenido implicado en tal raciocinio” (p. 91). Para estos autores, el juicio moral, tal como lo estudia Kohlberg, elimina todas las orientaciones axiológicas concretas, no se ocupa de precisar las reglas o prescripciones conductuales, sino que se preocupa únicamente de los principios más generales que han de permitir a cualquier individuo, en cualquier situación, derivar aquellas normas concretas que considere más valiosas. Los estadios “no definen normas sino criterios de razonamiento que no dependen de las creencias particulares” (p. 91).

La “*universalidad* en el modo de razonar de cada estadio, en el número y orden de los estadios” (p. 91). A pesar de que en el razonamiento moral se perciben diferencias, que provienen de los diferentes puntos de vista o de las diversas culturas, sin embargo, “la forma de razonamiento moral es en todas las culturas y para todos los individuos igual” (p. 91).

Kohlberg (1992), afirma:

Hay una universal forma de proceso de pensamiento moral racional que todas las personas podrían articular, asumiendo condiciones sociales y culturales adecuadas al desarrollo de estadios morales cognitivos, la ontogénesis hacia

esta forma de pensamiento moral racional se da en todas las culturas, en la misma invariante y escalonada secuencia (p. 284).

El desarrollo moral avanza de forma progresiva por los diferentes estadios, sin que se produzca salto de estadio, ni vuelta hacia atrás. Defiende que el desarrollo moral va unido a desarrollo psicológico de la persona, y que no se da solo en las sociedades occidentales sino que fruto de sus investigaciones en diferentes lugares y culturas, y por ello puede concluir que los niveles de razonamiento son universales.

Mantiene la veracidad de los estadios porque:

1°. Las definiciones de estadio están rigurosamente forzadas por el criterio empírico del concepto de estadio:

a) Se pueden conceptualizar muchos posibles estadios pero solo un conjunto de estadios puede manifestarse como una secuencia longitudinal invariante, es decir que “cualquiera que hubiera entrevistado a niños sobre dilemas morales y que los hubiera seguido longitudinalmente en el tiempo, llegaría a nuestros seis estadios y no a otros” (p. 206).

b) El estadio es un “todo estructurado”, los individuos deben permanecer de forma consistente en un estadio, a no ser que estén en el paso al siguiente (cuando se considera que están en estadios mezclados). Este criterio está apoyado por el hecho de que “casi todos los individuos manifiesten más del 50 por ciento de respuestas en un solo estadio con el resto en estadios adyacentes” (p. 206).

2°. La estructura conceptual del estadio no depende de una teoría psicológica específica, más bien son “temas de un análisis lógico adecuado” (p. 206). Con ello quiere decir que:

- Las ideas utilizadas para definir los estadios son las ideas de los sujetos, no las de los investigadores. Las conexiones lógicas entre las ideas definen un estadio. El análisis lógico de las conexiones en el pensamiento de un niño es en sí mismo teóricamente neutro. No está condicionado a una teoría psicológica más que lo está el análisis de un filósofo sobre las conexiones lógicas en el pensamiento de Aristóteles.
- El que un estadio posterior incluya o presuponga el anterior, también es un tema de análisis lógico, no de teoría psicológica.

- Afirmar que las ideas de un niño tienen *coherencia* de forma escalonada, es un tema de análisis lógico de las conexiones internas entre las diversas ideas mantenidas por el estadio.

En concreto, la exactitud de los estadios como una descripción del desarrollo moral es un tema de observación empírica y de análisis de las conexiones lógicas en las ideas de los niños, no un asunto de teoría de la ciencia social.

Los “estadios en sí mismos no son una teoría” (p. 207), como descripciones de desarrollo moral, pero tienen implicaciones radicales y definidas para una teoría de la moralización de la ciencia social. En consecuencia con ello, elabora una teoría cognitivo-evolutiva de la moralización que pueda explicar los hechos del desarrollo moral secuencial y contrastarla con teorías de la socialización de la moralización.

Kohlberg (1992) establece estadios sucesivos de desarrollo por los que pasa el juicio moral, y el contenido de cada uno de ellos. Formula seis estadios, agrupados dentro de tres niveles: nivel preconvencional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (Estadios 5 y 6). Cada nivel agrupa dos estadios con semejante modo básico de razonamiento pero en distinto grado de perfección, el segundo estadio es más avanzado y organizado. En total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes.

El nivel se determina, fundamentalmente, según la relación que entre el yo y las reglas morales. Una forma de entender los niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo y las normas y las expectativas de la sociedad.

Kohlberg (1992) describe los estadios morales según las perspectivas sociomorales subyacentes de cada estadio. La *tabla 4* presenta los seis estadios morales, caracterizados en términos de: (1) qué es lo que está bien, (2) razones para obrar bien, y (3) perspectiva social de los estadios.

Tabla 4. Los seis estadios morales.
Contenido del estadio.

Fuente: Kohlberg, 1992, pp. 188-189.

Nivel y Estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente	Perspectiva social del estadio
<p>Nivel I: Preconvencional.</p> <p>Estadio 1:</p> <p>Moralidad heterónoma.</p>	Evitar romper las normas solo por el castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad.	Evitar el castigo, y el poder superior de las autoridades.	<p><i>Punto de vista egocéntrico.</i></p> <p>No considera los intereses de otros ni reconoce que sean diferentes de los propios; no relaciona dos puntos de vista. Consideración física de los hechos antes que los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la suya propia.</p>
<p>Estadio 2:</p> <p>Individualismo, finalidad instrumental, e intercambio.</p>	Seguir las normas solo cuando es en inmediato interés de alguien; actuar para conseguir los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo. Es correcto lo que es justo, lo que es un intercambio, un acuerdo, un trato.	Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses.	<p><i>Perspectiva individualista concreta.</i></p> <p>Conciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto, de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).</p>
<p>Nivel II: Convencional.</p> <p>Estadio 3.</p> <p>Mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal.</p>	Vivir en la forma en que la gente de alrededor espera de uno o lo que la gente en general espera de su papel de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.	La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros. Creencia en la Regla de Oro, deseo de mantener las normas y la autoridad que mantenga los estereotipos de buena conducta.	<p><i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i></p> <p>Conciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta, poniéndose en el lugar de otra persona. No considera todavía la perspectiva del sistema generalizado.</p>
<p>Estadio 4.</p> <p>Sistema Social y Conciencia</p>	Cumplir las obligaciones acordadas. Se deben de mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente contribuir a la sociedad, al grupo, o a la institución.	Mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema "si todo el mundo lo hiciera", o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo. (Fácil de confundir con la creencia del Estadio 3 de reglas y autoridad).	Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.
<p>Nivel III: Postconvencional o de principios.</p> <p>Estadio 5.</p> <p>Contrato social o utilidad y derechos individuales.</p>	Ser consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y normas son relativos a tu grupo. Estas normas relativas deberías, sin embargo, mantenerse en interés de la imparcialidad, y porque son el acuerdo social. Algunos valores y derechos no relativos como la <i>vida</i> y la <i>libertad</i> , deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría.	Un sentido de obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene que hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia los amigos, la familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen en un cálculo racional de utilidad total, "lo mejor posible para el mayor número de gente".	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i></p> <p>Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista legal y moral; reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<p>Estadio 6.</p> <p>Principios éticos universales.</p>	Seguir principios éticos auto-escojidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los objetivos son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral, del cual derivan los acuerdos sociales.</i></p> <p>La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben de ser tratadas como tales.</p>

Para conseguir un determinado estadio moral, según Kohlberg, es necesario haber llegado a un estadio lógico igual o de nivel superior, por ello el desarrollo de los estadios morales implica el desarrollo del razonamiento lógico, porque “el desarrollo lógico es necesario para el desarrollo moral y le marca límites a éste” (Kohlberg, 1987).

3.2.2 Descripción sociomoral de los estadios y niveles de desarrollo

Kohlberg se fundamenta en los estudios de Walker (1980) y Walker y Richards (1979), que apoyan el supuesto del desarrollo cognitivo de Piaget, como condición necesaria pero no suficiente para el nivel de perspectiva social de Selman.

El paralelismo entre el estadio cognitivo, el estadio de toma de perspectiva y el estadio moral, que postula Walker, lo recoge Kohlberg (1992). La *tabla 5* muestra la evolución paralela de estadio en el ámbito cognitivo, de toma de rol y moral.

Tabla 5. Estadios paralelos en desarrollo cognitivo, toma de perspectiva, y moral.

Fuente: Kohlberg, 1992, p. 374.

Estadio cognitivo/a	Estadio de toma de perspectiva/b	Estadio moral/c
<i>Preoperaciones</i>	<i>Estadio 1 (Subjetividad)</i>	<i>Estadio 1 (Heteronomía)</i>
Aparece la “función simbólica”, pero el razonamiento está marcado por la irreversibilidad.	Existe una comprensión de la subjetividad de las personas pero no un entendimiento de que las personas pueden considerarse una a la otra como sujetos.	Las consecuencias físicas de una acción y los dictados de las autoridades definen el bien y el mal.
<i>Operaciones concretas</i>	<i>Estadio 2 (Auto-reflexión)</i>	<i>Estadio 2 (Intercambio)</i>
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.	Hay una comprensión secuencial de que el otro puede ver al ser como un sujeto de la misma manera que el ser puede ver al otro como sujeto.	Lo correcto se define como lo que sirve a los intereses y a los deseos propios, y la interacción cooperativa se basa en términos de simple intercambio.

<i>Comienzo de las operaciones formales</i>	<i>Estadio 3 (Perspectivas mutuas)</i>	<i>Estadio 3 (Expectativa)</i>
Hay un desarrollo de la coordinación de la reciprocidad con inversión; se puede utilizar la lógica proposicional.	Existe una comprensión de que el yo y el otro pueden considerarse uno al otro como sujetos que toman perspectiva (una perspectiva generalizada).	Se hace hincapié en los estereotipos de la buena persona y en una preocupación por la aprobación.
<i>Tempranas operaciones formales básicas</i>	<i>Estadio 4 (Sistema social y convencional)</i>	<i>Estadio 4 (Sistema social y conciencia)</i>
Surge la vía hipotético-deductiva, que requiere capacidades de crear unas posibles relaciones entre las variables y de organizar análisis experimentales.	Existe la comprensión de que cada ser puede considerar el punto de vista compartido del otro generalizado (el sistema social).	El foco está en mantener el orden social obedeciendo la ley y cumpliendo con el deber.
<i>Operaciones formales básicas consolidadas</i>	<i>Estadio 5 (Interacción simbólica)</i>	<i>Estadio 5 (Contrato social)</i>
Las operaciones están ahora completamente finalizadas y son sistemáticas.	Una perspectiva de sistema social se puede entender desde un punto de vista más allá de la sociedad.	Lo correcto se define por estándares mutuos sobre los que la sociedad en conjunto se ha puesto de acuerdo.

-
- Adaptado de Colby y Kohlberg (Nota 1).
 - Adaptado de Selman y Byrne (1974) y Selman (1976).
 - Adaptado de Kohlberg (1976).

Walker, en un pre-test a 146 niños del grado 4 al 7, todos en Estadio Moral 2, descubrió que todos los niños estaban en el mismo nivel de lógica y de toma de perspectiva social o bien en un estadio más alto en el razonamiento lógico que el razonamiento de perspectiva social. Descubrió que todos excepto un niño estaban en el mismo estadio de toma de perspectiva social y en juicio moral o estaban en un estadio más avanzado en toma de perspectiva social.

Después de una breve exposición al razonamiento moral de Estadio 3, los niños volvieron a hacer un test. De los 146 niños, solo los que pasaron las primeras pruebas necesarias de operaciones formales y la prueba necesaria de perspectiva social de Estadio 3 en el pre-test, se movieron al Estadio moral 3 a través de la intervención del estímulo moral. La mayoría de los quince niños que pasaron el prerrequisito, avanzaron al Estadio moral 3.

Dentro del paradigma estructural y examinando la competencia y no la ejecución, Walker pudo conseguir casi una perfecta predicción de la hipótesis de necesario pero no suficiente.

Al relacionar un estadio moral con un estadio de ego de Loevinger, no se puede esperar esta claridad, porque los supuestos y la metodología de test de los dos modelos son diferentes. Selman (1980) considera que hay una relación bastante estrecha entre sus estadios de toma de perspectiva social y los estadios de ego de Loevinger.

Lambert (1972), Noam (1983), Erickson (1980) y Whitely (1982), en los datos empíricos, indican una correlación considerable entre estadio moral y estadio de ego de Loevinger, pero no parece que haya ninguna relación lógica estrecha, por ejemplo, una relación necesaria pero no suficiente, entre los dos

Erickson (1980) y Whitely (1982), al estudiar a estudiantes no graduados, tendían a descubrir que allí donde existen discrepancias, los sujetos están por lo general en un estadio más alto de ego que de estadio moral.

Snarey (1982) descubrió relaciones opuestas entre adultos de kibutz. Considera que solo se pueden encontrar relaciones claras entre estos aspectos si se utiliza el mismo paradigma para el estudio. El paradigma de Loevinger es una mezcla, en parte, estructural-jerárquico como el de Piaget y, en parte, funcional como el de Erikson (Snarey, Kohlberg y Noam, 1983).

Concibe que existe una relación entre los niveles generales de la perspectiva social, como la describe Selman (1980), y la perspectiva moral, que Kohlberg interpreta como “una relación en la que un nivel de perspectiva social es necesario pero no suficiente para un nivel de perspectiva moral” (1992, p. 571).

Selman define la toma de rol como “la forma en la que el individuo diferencia su perspectiva de las perspectivas de otros y relaciona unas perspectivas con otras” (Kohlberg, 1992, p. 190). Piensa que la capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que puede ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.

Kohlberg, sin embargo, piensa que existe una construcción moral más general que está bajo *ambos*, la toma de rol y el juicio moral. Se refiere a “la idea de *perspectiva socio-moral*, al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores socio-morales, o ‘deberes’ ” (1992, p. 190), y establece la relación entre los niveles de juicio moral y la perspectiva social (*tabla 6*).

Tabla 6. Relación niveles de juicio moral y perspectiva social.

Fuente: Kohlberg, 1992, p. 190.

Juicio Moral	Perspectiva Social
I. Pre-convencional	Perspectiva individual concreta
II. Convencional	Perspectiva de miembro de la sociedad
III. Post-convencional, o de principios	Perspectiva anterior a la sociedad

Busca una forma unificadora para caracterizar el desarrollo del razonamiento moral de forma estructurada, y define los niveles de toma de rol paralelos a los estadios morales, formando una jerarquía cognitivo-estructural.

A partir de Kohlberg (1992), Puig Rovira y Martínez Martín (1989) y Pérez-Delgado y García Ros (1991), se describen los niveles y estadios de desarrollo, en los ámbitos cognitivo, moral y social, que permitirá una comprensión mejor de los estadios, la relación entre el desarrollo moral y lógico, y la estrecha relación entre el desarrollo social y moral de la persona.

3.2.2.1 Niveles de desarrollo

Nivel pre-convencional

En este nivel, la persona “no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales” (Kohlberg, 1992, p. 187).

Representa la forma más primitiva del razonamiento moral. Posee elementos parecidos a los que Piaget planteó respecto a la moral heterónoma, al tratarse de una moralidad orientada a satisfacer los propios deseos, lo que le interesa es satisfacer sus necesidades o intereses, cumpliendo lo mejor posible las normas, pero no comprende su significado ni sus funciones. Se centra en la obediencia y se preocupa por el castigo (Delval y Enesco 1994, pp. 126-130).

Los sujetos que pertenecen a este nivel son personas muy concretas en su enfoque, plantean los temas morales “desde los intereses concretos de los individuos afectados” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 92). Las normas y expectativas sociales, son “algo

externo a sí mismo y ajeno al yo” (Kohlberg, 1992, p. 188). No comprenden las normas y por ello no las defienden, ni tampoco entienden las expectativas sociales. La justificación racional de lo bueno o de lo malo es la sanción. Solo respetan las reglas en función de las consecuencias de premio o castigo. Acepta la perspectiva de la autoridad de quien las establece. No entiende que las normas son convenciones para el buen funcionamiento de la sociedad.

Su razonamiento moral está basado en un *nivel pre-operatorio o de las operaciones concretas* del desarrollo cognitivo.

En él, se encuentran la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes, muchos adolescentes y adultos delincuentes.

La persona enfoca la cuestión moral desde la perspectiva *individual concreta*, la de los intereses concretos de la persona implicada. Es la perspectiva de un individuo que “piensa en sus propios intereses y en los intereses de otros individuos aislados” (Kohlberg, 1992, p. 190). No se interesa por lo que la sociedad define como modo recto de obrar. Busca la defensa de los intereses concretos y evita los riesgos. Ir contra la ley es algo impuesto. La única razón para realizar un acto y obedecer la ley es evitar el castigo.

La persona posee un concepto realista de la moral. Considera la bondad o la maldad de un acto en función de alguna cualidad inherente e inmodificable de ese mismo acto. Los juicios morales son evidentes y no requieren justificación. Defiende una justicia guiada por criterios de estricta igualdad, más que por criterios de equidad. Es la etapa de la moral heterónoma propuesta por Piaget.

Nivel convencional

Para Kohlberg (1992), el término ‘convencional’ significa “conformidad o mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (p. 187).

Puig Rovira y Martínez Martín (1989) expresan que las personas de este nivel miran los problemas morales desde la perspectiva que otorga el sentimiento de “pertenencia a un grupo social y la necesidad de defenderlo. Se trata de vivir de acuerdo con lo que los demás o la sociedad esperan de cada individuo. El yo comprende, acepta y se identifica con las reglas sociales” (p. 92).

La persona “identifica el yo con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades” (Kohlberg, 1992, p. 188). Se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad y las defiende porque son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad. La preocupación es desempeñar bien el rol, proteger los intereses propios y los de la sociedad.

Para Delval y Enesco (1994) una de las funciones de las normas y las leyes sociales es proteger a la sociedad, protegiendo el bien de todos. Propio de este nivel es respetar la ley, desde una perspectiva de miembro de la sociedad, más allá de intereses personales. Se interesa porque las otras personas respeten la ley, identificándole con el ‘buen ciudadano’. En este nivel, obliga a las personas a cumplir sus ‘contratos’ con la sociedad, en todos los ámbitos como ciudadano, padre, marido... Cuando entra en conflicto con el orden establecido, la sociedad debe castigar el delito.

Corresponde a la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades.

La persona considera cuestiones más abstractas y emplea el razonamiento moral basado en las *primeras operaciones formales*.

En el ámbito moral, mantiene la perspectiva de *miembro de la sociedad*. En este nivel, la ley se hace por y para todo el mundo. Lo que define y unifica las características de este nivel es “su *perspectiva social*, un punto de vista compartido por los participantes de una relación o un grupo” (Kohlberg, 1992, p. 190).

La persona subordina sus necesidades a los puntos de vista y necesidades del grupo o la relación compartida. En este nivel, “el individuo tiene en cuenta que el grupo espera que actúe de acuerdo con sus normas. Desempeña bien su rol. Protege los intereses de la sociedad y los propios” (Pérez-Delgado y García Ros, 1991, p. 64).

Le interesa *mantener la ley* porque es el *bienestar de la sociedad como un todo*. Este interés surge de tomar el punto de vista de “nosotros como miembros de la sociedad”. Va más allá del punto de vista del sujeto como un ser concreto e individual.

Para Kohlberg (1992), la diferencia entre el nivel *convencional* y el nivel *pre-convencional*, está en las razones que utiliza. El interés por la aprobación social, por la lealtad a las personas, grupos y autoridades y por el bienestar de los otros y de la sociedad.

Nivel post-convencional o de principios

Según Kohlberg (1992), en este nivel, la persona “ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de los otros y define sus valores según unos principios autoescogidos” (p. 188).

Se enfocan los problemas morales desde una perspectiva superior a la sociedad: más allá de las normas sociales establecidas están los principios de la conciencia que deben regirlas. Las reglas sociales solo se aceptan en la medida en que están de acuerdo con los principios que la conciencia dicta a cada sujeto (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 92).

Es el nivel de la moralidad de principios en función de los cuales juzgan las normas. Se comprenden y aceptan los principios morales generales que inspiran las normas y prevalecen sobre las normas. Cuando los principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, “el individuo juzga por principio más que por acuerdo” (p. 187).

A nivel post-convencional, siempre hay alguien que “entiende y acepta, en general, las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen en estas reglas” (1992, p. 187).

Existen pocas pruebas empíricas que avalan su existencia, sin embargo Kohlberg lo mantiene porque piensa que pueden acceder a él sujetos que pongan en cuestión las normas de su sociedad desde principios de la humanidad.

Pocas personas alcanzan este nivel. Si surge, es en la adolescencia o al inicio de la edad adulta, como reconoce Kohlberg (1992), “solo se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años” (p. 187).

La persona emplea un razonamiento basado en *operaciones formales avanzadas o consolidadas*. Piensa en categorías puramente formales.

Es la perspectiva *anterior a la sociedad*. Los problemas se enfocan desde una perspectiva superior a una sociedad, desde los principios en que se basa cualquier sociedad humana. La persona “vuelve al punto de vista del individuo, más que el punto de vista de ‘nosotros miembros de la sociedad’, sin embargo, puede ser universal, el de cualquier individuo moral racional” (Kohlberg, 1992, p.191).

La persona es consciente de ser miembro de la sociedad. Su compromiso con la moralidad básica o con principios morales, es

necesario “para su toma de perspectiva de la sociedad o aceptación de las leyes y valores de la sociedad” (Kohlberg, 1992, p. 191). Y deben de ser tal modo que “cualquier persona razonable pudiera comprometerse con ellas, cualquiera que sea el papel de la persona en la sociedad y cualquier sociedad a la que la persona pertenezca” (p. 191). Reconoce las obligaciones socio-legales establecidas, y que las obligaciones morales pueden ser prioritarias cuando entran en conflicto el punto de vista moral y legal.

Es la perspectiva de un individuo “que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe de estar basada una sociedad buena y justa” (Kohlberg, 1992, p. 191). Es la perspectiva por la que (1) una sociedad particular o un conjunto de prácticas sociales se deben de juzgar y (2) una persona puede, de forma racional, comprometerse con la sociedad.

El nivel pre-convencional y nivel post-convencional coinciden “en adoptar el punto de vista del individuo, pero, en el segundo caso, es un punto de vista universal, porque se trata de cualquier individuo racional moral (asunción ideal de rol)” (Pérez-Delgado y García Ros, 1991, p. 64).

Cada nivel presenta dos estadios. El estadio segundo es más avanzado y organizado de la perspectiva general del nivel.

3.2.2.2 Estadios de desarrollo

Estadio 1

Alcanzar este estadio, en el dominio intelectual, requiere ir abandonando el *pensamiento simbólico, intuitivo y pre-operatorio* e iniciar las adquisiciones propias de las operaciones concretas.

Se trata de *moral heterónoma*, en sentido piagetiano. Se define más por la autoridad que por la cooperación entre iguales. Obediencia y miedo al castigo, le caracterizan.

Para Kohlberg (1992), es la perspectiva de un realismo moral ingenuo. Es decir, el significado moral de una acción, su bondad o maldad, se ve como una cualidad real, inherente e incambiable del acto. Se refleja por el supuesto de que los juicios morales son auto-evidentes, requieren poca o ninguna justificación más allá de asignar calificativos o formular reglas. El castigo se ve como algo importante en el sentido de que se identifica con una mala acción, más que porque el actor esté

intentando evitar consecuencias negativas para él. Igualmente hay una ausencia de conceptos como el merecimiento o la intencionalidad, a través de los cuales las circunstancias particulares del caso alteran su significado moral. Las reglas y atributos morales se aplican en sentido literal, absoluto, y tanto la justicia distributiva como la retributiva se caracterizan por una estricta igualdad más que una equidad. Las características de las personas que determinan su autoridad, poder o valor moral tienden a ser categóricas. La perspectiva del realismo moral representa un fracaso para diferenciar las múltiples perspectivas sobre los dilemas.

Esta etapa abarca la edad de los cinco a los ocho años. Si se prolonga, no supera la primera adolescencia, según Puig Rovira y Martínez Martín (1989). Es un estadio propio de la infancia, aunque hay adultos que permanecen en él toda la vida, como por el ejemplo el delincuente, a quien solo le frena el miedo.

En este estadio, las consecuencias físicas que desencadena o puede desencadenar una acción determinan su bondad o su maldad, con independencia del significado o valor humano que tales consecuencias puedan tener. La conducta es adecuada y justa, si se somete a las reglas apoyadas por el castigo y acepta con sumisión las normas que provengan de la autoridad. Intentará no quebrantar las reglas impuestas, por ningún motivo, evitar el castigo y no causar daño material a personas o cosas. No hay autonomía sino heteronomía, los otros, como agentes externos determinan lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer.

Predomina el *punto de vista egocéntrico*. Interviene el punto de vista del individuo concreto. Tiene dificultad para tomar en consideración los intereses de los demás y reconocer que pueden ser distintos de los suyos. No es capaz de coordinar dos puntos de vista. Sin embargo, adopta con facilidad la opinión de la autoridad que llega a confundir con la propia. El egocentrismo solo le permite considerar como bueno el acatamiento de las normas de la autoridad que tienen el aval de la amenaza del castigo.

Estadio 2

A nivel cognitivo supone el pleno *dominio de las operaciones concretas*. La aptitud para distanciarse de las percepciones inmediatas y mirar los problemas desde una perspectiva superior.

Kohlberg (1992) caracteriza este Estadio como de *Moral instrumental desde una perspectiva individualista concreta*. La persona es consciente de que cada persona tiene sus propios intereses a perseguir, y pueden entrar en conflicto. Se desarrolla una relatividad moral al entender que personas diferentes pueden tener diferentes justificaciones, aunque igualmente válidas, para una situación. Se reconoce más de una perspectiva sobre una situación. Lo moralmente correcto es relativo a la situación concreta y a la perspectiva que el actor tiene sobre la situación.

Puesto que el objetivo primero de cada persona es perseguir sus propios intereses, la perspectiva, en este Estadio, es pragmática, maximizar la satisfacción de las necesidades y deseos propios a la vez que minimizar las consecuencias negativas para uno mismo. El supuesto de que el otro también opera desde este punto de vista, lleva a un énfasis en el intercambio instrumental como mecanismo a través del cual los individuos pueden coordinar sus acciones en beneficio mutuo.

Limitación de este Estadio es que fracasa al ofrecer un medio para decidir entre reclamaciones conflictivas, encargando o fijando prioridades sobre las necesidades e intereses en conflicto.

Tiende a presentarse durante la escuela elemental, aproximadamente de los ocho a los catorce años. Quienes se encuentran en él entienden que lo apropiado y justo es actuar de modo que se satisfagan las propias necesidades y, si se llega a un acuerdo de intercambio de beneficios actuar de modo que se satisfagan también las necesidades de los demás. Sin embargo, el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o la solidaridad, sino el producto del cálculo de reciprocidad mercantil: “tú me procuras este beneficio y yo te colmaré de esta necesidad” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 94). Se trata de una honestidad, igualitarismo y reciprocidad peculiares.

Las *normas* se asumen si favorecen los intereses propios. El objetivo de la persona es hacer lo que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos. Las normas, como en las reglas del juego, se cumplen por egoísmo. Entiende que si uno no las cumple, no le dejarán jugar. Es un estadio propio del niño y de las personas adultas que afirman “te respeto si me respetas”, “haz lo que quieras mientras no me molestes”.

Supera el egocentrismo, pero se instala en un *punto de vista individual concreto*. Se logra distinguir y separar los intereses y puntos de vista propios, de los que mantiene la autoridad o los demás

individuos. Reconoce, que todos tienen intereses individuales que perseguir y satisfacer, y que es posible que esos intereses entren en conflicto. Este relativismo individual y concreto también se expresa en la posibilidad de relacionar tales intereses por el sistema del cambio de favores o intercambio instrumental de servicios.

Se trata de un pensamiento moral que entiende que lo justo es seguir las reglas en la medida que repercuten en beneficio propio, y actuar para satisfacer los intereses y necesidades que deseamos colmar, que es lógico y justo dejar que los demás hagan lo mismo.

El bien será la justicia entendida de modo imparcial y equitativo, de forma que se produzca un intercambio cuantitativamente equivalente de favores entre los individuos. Las razones que justifican esa conducta residen en el deseo de obtener el propio beneficio, relegando la obediencia a la categoría de medio para lograr lo que se desea, y el castigo a instrumento pragmático para establecer la igualdad allí donde se haya roto.

En este estadio, el bien siempre es relativo a la situación en que se encuentra el sujeto y a sus intereses. Esa relatividad impide ordenar y establecer prioridades a partir de una lista de necesidades personales.

Desde la *perspectiva social del estadio*, la persona es consciente de un cierto número de individuos, cada uno con su punto de vista. Para servir a sus intereses anticipa la reacción de la otra persona, tanto negativa como positiva, y la otra persona se anticipa a la reacción.

Estadio 3

A nivel cognitivo, este estadio implica empezar a dominar las *operaciones formales*.

Se caracteriza por una *moral de la normativa interpersonal*. Para Kohlberg (1992), las diferentes perspectivas de los individuos se coordinan en la perspectiva de una tercera persona, la perspectiva de las relaciones mutuamente confiadas entre la gente, y se expresa en un conjunto de normas morales compartidas, según las cuales se supone que viven las personas.

No aparece hasta la preadolescencia o la adolescencia, pudiendo prolongarse en ciertos casos, durante toda la vida. La persona en este estadio considera que el comportamiento bueno y correcto es aquel que complace y ayuda a los demás, y acaba recibiendo su aprobación. Se

trata de vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas –padres, hermanos, amigos- esperan de nosotros; en definitiva, de ser considerado por los seres más próximos y queridos como una buena persona.

Las *normas* se entienden como expectativas compartidas por personas en relación. El fin es mantener las relaciones y la lealtad, la confianza y cuidados entre las personas de la relación o grupo. Estas normas de relación se sienten como obligatorias.

La *perspectiva social del estadio* es la perspectiva menos consciente del punto de vista de la sociedad. Toma la perspectiva de quien toma el punto de vista del sistema social. Considera las cosas desde el punto de vista de unas relaciones compartidas entre dos o más individuos, relaciones de confianza, de respeto, cuidados, etc., más que desde el punto de vista de totalidades institucionales.

Es la perspectiva de participante en una relación compartida o en un grupo compartido. Existe una extensión de preocupación por el bienestar del hermano puesto que afecta los propios intereses del sujeto mediante un intercambio anticipado.

Perspectiva de la persona capaz de relacionarse plenamente con otras personas. Se tiene conciencia clara de los sentimientos de los demás, de las expectativas compartidas y de los acuerdos alcanzados con ellos. Los proyectos interpersonales se ponen por encima de los intereses individuales.

Es posible construir una comunidad de ideas y sentimientos. Lograrlo supone relacionar puntos de vista distintos y colocarse en el lugar del otro, pero no se toma la perspectiva del sistema en general.

Los fundamentos cognitivos y sociales generan un juicio moral que juzga como buenos los comportamientos que tienden a lograr la aprobación de los demás, que se orientan a satisfacer lo que las personas apreciadas esperan de él. Se trata de cumplir bien con el rol social que en cada situación se tiene asignado.

La bondad de un individuo se juzga por la buena intención o los buenos motivos que le animan a actuar.

Ser moral es ser bueno con los demás, con las personas con las que habitualmente nos relacionamos. Los motivos para hacer el bien están relacionados con la necesidad de ser correcto que se siente, ante sí mismo y los demás, y con el miedo a la desaprobación que podemos recibir de nuestros interlocutores.

El contenido de la justicia queda definido por el paso del intercambio a la reciprocidad. Aparece el concepto de equidad, por el que se favorece más al débil, de modo que las relaciones interpersonales no se guían solo por el criterio del intercambio. Todo ello se manifiesta a nivel interpersonal, aplicándose respecto a aquellas personas próximas hacia las que se siente afecto. Se tiene dificultad para resolver situaciones de conflicto en las que no se pueda mantener la aprobación de todos. También es imposible plantearse problemas que trasciendan lo personal e impliquen a la sociedad en su conjunto.

Estadio 4

En el orden intelectual, alcanzar este estadio supone dominar sustancialmente los modos de *pensamiento formales*.

Para Kohlberg (1992), el individuo toma la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se trata de una *moral del sistema social*, perspectiva basada en la concepción del sistema social como conjunto de códigos y procedimientos que se aplican a todos los miembros. Perseguir intereses individuales es legítimo solo cuando es consistente con el mantenimiento del sistema sociomoral como un todo.

Las *normas* informalmente compartidas del Estadio 3 se sistematizan en el Estadio 4 para mantener la imparcialidad y la consistencia. Promueven la cooperación o la contribución social y actúan como regulaciones diseñadas para evitar el desacuerdo y el desorden. La perspectiva que se toma, generalmente, es la de un sistema legal, social o religioso que se ha codificado en leyes y prácticas institucionalizadas. La perspectiva de esta forma alternativa, puede ser la de una ley moral o religiosa superior, porque se incluye en la conciencia del individuo y puede entrar en conflicto con la ley institucionalizada. La conciencia interna o la ley moral se equipara con cierto sistema de ley divina o natural. Los juicios morales en el Estadio 4 se hacen por referencia a instituciones o sistemas, bien instituciones legales y sociales o instituciones morales y religiosas y sistemas de creencias.

Según Puig Rovira y Martínez Martín (1989), este cuarto estadio moral también denominado de “ley y orden” suele empezar a desarrollarse a mitad de la adolescencia y, con cierta frecuencia, se permanece en él durante el resto de la vida.

Desde la *perspectiva social*, se toma la perspectiva de miembro de la sociedad. Es una perspectiva de “sistema”.

En esta etapa, se vuelve a considerar la autoridad como guía del deber, aunque ya no es una autoridad personal sino la autoridad que emana de toda la sociedad y sus normas. En consecuencia, durante este periodo se produce una orientación hacia la ley, respaldada por la autoridad, hacia las normas fijas y hacia el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, que es cumplir con los compromisos adquiridos, respetar con tal comportamiento a la autoridad establecida y mantener el orden social imperante porque nos parece valioso en sí mismo.

Los criterios del estadio 4, al orientarse a salvaguardar los principios morales del sistema social, muestran limitaciones al entrar en contacto con principios y comportamientos distintos de los respaldados por el sistema. Si la ley es siempre algo fijo y definitivo, no es correcto dar ninguna beligerancia a comportamientos desviados, por el hecho de que pone en peligro la misma ley. Sin embargo, este razonamiento haría imposible aceptar a las personas que, por criterios religiosos, por otras creencias o por ciertas costumbres o decisiones personales, se apartara de la norma establecida.

También, sería difícil integrar las formas de vida distintas de los miembros de otras civilizaciones. Ante estas dificultades, se adoptan dos soluciones alternativas: a) construirse una moral relativista que permita asimilar cualquier diferencia, dado que el bien y el mal solo dependen de una opción personal. Sería la posición del estadio cuatro y medio, y b) elaborar racionalmente algunos principios que permitan tomar decisiones morales y justificarlas con razones, es la postura del quinto estadio.

El **estadio cuatro y medio**, post-convencional, pero no de principios, se alcanza entrada la adolescencia y se puede perdurar en él durante toda la vida. Requiere el dominio de las *operaciones formales*, y una *perspectiva social subjetiva y externa a la sociedad* que permita al individuo tomar decisiones sin ningún tipo de compromiso o acuerdo con la sociedad. Se reconoce la relatividad de los diferentes criterios sociales; la posible validez de cualquier criterio, al menos para quien lo sustenta. El sujeto se orienta hacia valores que elige de acuerdo con opciones subjetivas y personales. Las opciones suelen basarse en criterios hedonistas o emotivos, o en los roles y normas interiorizadas del estadio cuarto. Se diseña una *moral arbitraria y relativa*, en la que cada cual elige sus opciones por motivos enteramente subjetivos. Esta postura da la opción a la diversidad de opciones morales, pero no puede dilucidar los conflictos morales mediante criterios racionales porque

cualquier opción es igualmente buena. El estadio siguiente supone la superación de esta insuficiencia.

Se logra diferenciar el punto de vista de la sociedad de los motivos individuales y los acuerdos interpersonales. El sujeto está capacitado para tomar el *punto de vista del otro, y también el del otro generalizado*; es decir, el del sistema social global. Por tanto, puede contemplar los intereses y deseos –leyes, reglas y roles- que defiende ese otro generalizado y tenerlos presentes como criterio de conducta. En consecuencia, las relaciones interpersonales se enmarcan y juzgan en relación a los principios que define el sistema en su conjunto.

La perspectiva social conduce a un tipo de juicio moral en que el “valor supremo es contribuir al bienestar de la sociedad, del grupo o de la institución, o al propio bienestar si ello no atenta a la perfecta supervivencia de las instancias suprapersonales” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 97).

Se supone que este tipo de comportamiento es eficaz y justo porque el conjunto de leyes y roles de la sociedad son aplicados imparcialmente a todos sus miembros, y, con ello, se logra regular equitativamente los conflictos propios de la sociedad y promover el bien común. Estas leyes y roles se consideran, por definición, justos, al menos mientras no se atente el conflicto con otras reglas sociales fijas. “Las normas de la sociedad o de cualquier otra institución –un partido político o una confesión religiosa- emergen como valor central y supremo” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 98).

No se consideran conductas correctas las que pongan en peligro la solidaridad y la cohesión del sistema. El mundo se observa y percibe desde un sistema de creencias fijo y definitivo. Las razones que justifican un buen comportamiento apelan a la necesidad de mantener un funcionamiento óptimo del sistema, evitando los comportamientos que comprometen su viabilidad. Asimismo, la anticipación de la falta de honradez y del mal que ciertos comportamientos pueden producir en los demás ejercerá de freno de la conducta.

La acción justa requiere tratar a todos como merecen, en términos de reglas convencionales, del mismo modo y de acuerdo con aquello que imponen las leyes, en términos de reglas convencionales. Sin embargo, estas creencias no sirven para dilucidar conflictos entre la ley y los derechos humanos básicos: por ejemplo, entre el valor de una ley social determinada y el valor de la vida. De igual manera es poco útil para dilucidar conflictos que impliquen algún elemento exterior al sistema social que sirve de marco de referencia.

Estadio 5

No es posible alcanzar este estadio si no se posee ya un *dominio de las operaciones formales*.

Se trata de una *moral de los derechos humanos y del bienestar social*. Para Kohlberg (1992), la perspectiva anterior a la sociedad del Estadio 5, es la de un agente moral racional, consciente de los valores y derechos universalizables que cada uno escogería para crear una sociedad moral. La validez de las leyes y sistemas sociales se puede evaluar según el grado en el que preservan y protegen estos valores y derechos humanos fundamentales. El sistema social se ve, en una forma ideal, como un contrato libremente aceptado por cada individuo para preservar los derechos y promover el bienestar de todos los miembros.

Es la perspectiva de “crear una sociedad” más que “mantener una sociedad”. Se concibe la sociedad como basada en la cooperación y el acuerdo social. Cada persona tiene una obligación de hacer elecciones morales que protejan estos derechos, incluso cuando estén en conflicto con las leyes o códigos de la sociedad. Hay una preocupación por la protección de los derechos de la minoría que no se pueden derivar de la perspectiva de sistema social del Estadio 4. La orientación de bienestar social refleja una filosofía en la que las instituciones sociales, las leyes o las reglas se evalúan en referencia a sus consecuencias a largo plazo para el bienestar de cada persona o grupo de la sociedad.

Este estadio está dominado por la moral del contrato y de los derechos humanos. No suele aparecer al menos hasta el final de la adolescencia. El comportamiento correcto de los individuos en este estadio debe tener presente los derechos humanos individuales y generales, que están por encima de cualquier otra consideración, y las normas que se han elaborado críticamente y han sido aceptadas por toda la sociedad. Si las normas entran en conflicto con los derechos humanos, el pacto que las fundamenta debe modificarse para conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. El procedimiento consensual que se aplica para fundamentar las normas sociales comunes actúa como elemento racional que acerca y complementa la variedad de valores y opiniones que los miembros de la sociedad defienden, y, por ello, se convierte en un valor superior a las normas concretas.

Las *normas* en este Estadio pretenden maximizar y proteger los derechos y el bienestar del individuo, y se consideran creadas entre personas libres a través de procedimientos de acuerdo.

El individuo adopta la perspectiva previa o anterior a la sociedad. El sujeto conoce y respeta ciertos valores y derechos anteriores a cualquier lealtad o pacto social, conoce las distintas posturas que defienden los individuos o grupos sociales, es capaz de integrar tales posturas, bajo el punto de vista de valores criterio, y mediante mecanismos formales e imparciales de acuerdo, de pacto o contrato, que a menudo se explicitan mediante leyes consensuadas.

En este nivel, “lo justo será respaldar los pactos legales fundamentales de la sociedad, en la medida que respetan ciertos valores no relativos” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 100), como la vida o la libertad, y lo hacen mediante la construcción de un acuerdo imparcial entre todos los implicados a partir de sus distintas posturas iniciales.

Cuando no se respetan los valores básicos o los interlocutores se sienten desatendidos en sus demandas, el acuerdo o ley puede y debe ser modificado. Se trata del “reconocimiento del relativismo de las normas, pero atemperado por la defensa de valores básicos que se lleva a cabo mediante un procedimiento formal de diálogo que permite alcanzar una postura de consenso” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 100).

Paralelamente, fuera del ámbito jurídico, la obligación entre los individuos también se fundamenta en el acuerdo libre y el contrato. A grandes rasgos, la justicia consiste en la posibilidad de que todos en igualdad puedan libremente llegar a un acuerdo sobre los temas controvertidos que les afectan. Las razones que conducen a obrar bien tienen que ver tanto con la necesidad de mantener intacto el autorespeto, que sufriría en caso de no implicarse en la defensa de los valores básicos, como en el sentido de obligación que introduce la ley fundada en un acuerdo social.

La *perspectiva social del estadio* distingue entre el punto de vista moral y el legal, pero le resulta difícil definir una perspectiva moral independiente de los derechos legales contractuales. El punto de vista moral todavía no es algo prioritario al punto de vista legal. Tanto la ley como la moralidad se derivan de los derechos y valores individuales, y los dos están más o menos al mismo nivel.

Estadio 6

Para llegar a este estadio es necesario dominar las *operaciones formales*.

Se trata de una *moral de principios éticos generales, universales, reversibles y prescriptivos*. La perspectiva sociomoral del Estadio, según Kohlberg (1992), es la del “punto de vista moral”, un punto de vista que de forma ideal todos los seres humanos deberían de tomar para con otros como personas libres y autónomas. Esto significa considerar los intereses o puntos de vista de cada persona afectada por la decisión moral a tomar.

Supone “orientarse por principios éticos autoescogidos, considerar justas las leyes sociales en la medida en que se apoyan en tales principios, y cambiarlas en caso contrario” (Puig Rovira y Martínez Martín, p. 101). Los principios éticos que se alcanzan al final del desarrollo del juicio moral, se refieren al contenido universal de la justicia: la igualdad entre los seres humanos, y el respeto a su dignidad, libertad y autonomía.

El comportamiento correcto será el más adecuado a estos principios. Sin embargo, como no son valores concretos, sino que actúan como principios formales, se utilizarán para generar decisiones adaptadas a situaciones particulares.

Los principios de justicia han sido formulados de diferente manera por los filósofos, como Rawls y Habermas. Tienen en común, el empeño por justificar que la justicia requiere considerar el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas. Solo así se está ante una acción justa y correcta, y únicamente de este modo cumplimos plenamente en cada situación con la necesidad moral del respeto pleno por los demás.

En consecuencia, “es justo orientarse según los criterios del contrato social” (Puig Rovira y Martínez Martín, 1989, p. 101) en la medida en que éste cumple plenamente con el principio de justicia formulado. En caso contrario, lo justo es revelarse y modificar el acuerdo. En las relaciones interpersonales se debe proceder de modo semejante.

Los principios generales son diferentes, tanto de las reglas como de los derechos, en ser prescripciones positivas más que procripciones negativas (no matar, no robar ni engañar), y en que se aplican a todas las personas y situaciones. El respeto a la dignidad humana, a veces, puede implicar quebrantar las reglas o violar los derechos socialmente reconocidos.

Los principios generales en este Estadio *pueden ser uno o varios*. Los principios únicos incluyen el principio de la justicia o respeto por la

personalidad o dignidad humanas y el principio de utilidad o benevolencia, la actitud de cuidado humano universal o *ágape*. Los múltiples principios de justicia incluyen el principio de la máxima calidad de vida para cada uno, la máxima libertad compatible con la libertad de otros, la equidad o justicia en la distribución de los bienes y el respeto. Estos principios se pueden expresar en términos del lenguaje de los derechos humanos (y deberes recíprocos) o en el lenguaje de cuidados y responsabilidad hacia los “hermanos y hermanas” humanos.

Al estadio de los principios éticos universales *se llega con cierta dificultad y habitualmente no antes de los veinte años*. A menudo coexisten los criterios propios del quinto estadio con las características del sexto. Lo correcto para un individuo que ha alcanzado esta etapa será proceder según la decisión de su conciencia y de acuerdo con principios éticos de carácter universal y general que ella elige.

La persona toma conciencia de la *existencia de principios éticos universales*, que hay que seguir y tiene prioridad sobre otras obligaciones legales o institucionales. Se obra de acuerdo a estos principios, porque se ha captado la validez de los mismos y siente el compromiso a seguirlos. Impera la regla de oro de la moralidad “hacer al otro lo que quiero para mí”. Se tiene la valentía de enfrentarse a las leyes que van contra los principios éticos universales como el de la dignidad o el de la igualdad. Es el estadio moral supremo, el de Gandhi, de Martín Luther King, y el de las personas que viven la moralidad en profundidad.

Las *normas* en el Estadio 6 forman un todo coordinado que constituye una estructura auto-consciente para tomar decisiones morales. Dada esta auto-consciencia, las operaciones de toma de rol prescriptiva, por ejemplo el equilibrar perspectivas, y la universalidad se convierten en principios operativos además de ser chequeos de validez sobre las razones dadas para mantener las leyes o normas morales. Las características de razonamiento de Estadio 6, requieren que se eleve el diálogo a un principio, un principio de procedimiento o “sillas musicales morales”. La idea de confianza y comunidad se convierten en la precondition para el diálogo, los derechos humanos, etc. Según Kohlberg, el Estadio 6 tiene dificultad en equilibrar la idea de contrato establecido, con las nociones subyacentes de confianza y comunidad, problema que el Estadio 6 resuelve a través de la operación del diálogo, un derivado de las sillas musicales sonoras.

En la *perspectiva social del estadio*, la obligación se define según principios universales éticos de la justicia. Se tiene conciencia clara de

un punto de vista moral basado en un principio que *considera a toda persona como un fin en sí mismo y no como un medio*, lo cual es más básico que el punto de vista socio-legal.

Los principales motivos para hacer el bien son la creencia que los principios morales universales son válidos, el compromiso moral ante ellos y la preocupación por el sentimiento de culpa o autocondena que se siente en caso de no cumplir adecuadamente con ellos.

Puig Rovira y Martínez Martín (1989) sintetizan los aspectos implicados en el desarrollo moral: nivel intelectual, perspectiva social, conciencia moral, idea vida buena y justa, sanciones, motivaciones y validez, como se muestra en la siguiente *figura 2*.

Figura 2. Cuadro síntesis.

Fuente: Puig Rovira y Martínez Martín (1989), p. 103.

<i>Nivel intelectual</i>	<i>Perspectiva social</i>	<i>Nivel conciencia moral</i>	<i>Idea vida buena y justa</i>	<i>Sanciones</i>	<i>Motivaciones</i>	<i>Validez</i>
Abandonar el pensamiento preoperatorio e iniciar operaciones concretas	Perspectiva egocéntrica	Moral heterónoma	Maximizar el placer vía obediencia. Justicia como igualdad pura		Evitar castigo	Entorno natural y social
Operaciones concretas Reversibilidad	Perspectiva individual concreta	Moral instrumental e individualista	Maximizar el placer vía intercambio equivalente. Justicia como imparcialidad e igualdad	Castigo Privación de recompensas físicas	Servir los propios intereses	Entorno natural y social
Inicio operaciones formales	Perspectiva individuo en relación con otros individuos	Moral normativa interpersonal	Interacciones satisfactorias Justicia como equidad entre individuos		Necesidad de ser bueno ante los demás	Grupo de las personas primarias de referencia
Operaciones formales	Perspectiva de la sociedad en conjunto	Moral del sistema social	Sistema de normas interiorizado. Justicia como igualdad ante la ley.	Deshonra Privación del afecto y reconocimiento social	Mantener el buen funcionamiento social	Miembros de la entidad política

	Perspectiva anterior a la sociedad	Moral del contrato y de los derechos humanos	Libertad ciudadana y bienestar público. Justicia como igualdad para llegar a un acuerdo.	Culpa	Auto-respeto y sentido de obligación ante el acuerdo	Miembros de la comunidad de derecho
	Perspectiva del punto de vista moral	Moral de principios éticos universales	Libertad moral. Justicia como adecuación a principios éticos universales.	Reacción de la conciencia	Sentido de obligación respecto a los principios éticos	Todos los individuos

3.3 EL ENTORNO SOCIAL EN LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO MORAL EN LA TEORÍA COGNITIVO-EVOLUTIVA

Para Kohlberg (1992), el desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, pero también es una estimulación social, a partir de “la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo moral y la interacción moral” (p. 209).

La estimulación ‘cognitiva pura’ es necesaria para el desarrollo moral, pero no produce el desarrollo moral directamente, porque conseguir un estadio moral requiere un desarrollo cognitivo, pero el desarrollo cognitivo no lleva directamente a un desarrollo moral.

Kohlberg estudia la incidencia de tres factores del entorno social en el desarrollo moral: 1) las oportunidades de toma de rol, 2) el nivel moral percibido ofrecido por una institución y 3) el conflicto cognitivo-moral.

3.3.1 Las oportunidades de toma de rol

Para Kohlberg, los factores de la experiencia social general y la estimulación de las “oportunidades de toma de rol” (1992, p. 209) son más importantes que los factores de estimulación del estadio cognitivo. La experiencia social requiere la toma de rol, y, si se acentúa la parte emocional, se llama *empatía* o *simpatía*.

Kohlberg adopta el término *toma de rol*, acuñado por G.H. Mead (1934), porque:

- Da tanta importancia a la parte cognitiva como a la afectiva.
- Requiere una relación estructural organizada entre yo y otros.
- El proceso lleva consigo una comprensión y relación con todos los papeles de la sociedad de la cual la persona forma parte.
- La toma de rol se da en *todas* las interacciones sociales y situaciones de comunicación, no solo en aquellas que suscitan emociones de simpatía o empatía.

Aunque los juicios morales están vinculados a la toma de rol, sin embargo “alcanzar un estadio dado de toma de rol es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral” (1992, p. 209), como Kohlberg manifiesta:

El avance de toma de rol necesario para el razonamiento moral del Estadio 2 es la consciencia de que cada persona en una situación puede considerar o considera la intención o punto de vista de cada uno de los individuos dentro de esa situación. Un niño puede alcanzar este nivel de toma de rol y seguir manteniendo la idea del Estadio 1 de que la justicia o lo correcto está unido a reglas fijas que deben de seguirse automáticamente. Pero si el niño ve la justicia como una balanza o equilibrio entre los intereses de los individuos (Estadio 2), debe de haber alcanzado el requerido nivel de toma de rol. Este nivel es un puente entre el nivel lógico o cognitivo y el nivel moral; es el nivel del conocimiento social (1992, p. 209).

Para comprender los efectos del entorno social en el desarrollo moral es necesario tener en cuenta las oportunidades que el niño tiene de proveerse de una toma de rol en el entorno. Las oportunidades varían según sea la relación del niño “con sus familias, sus grupos de amigos, su escuela y su nivel social en relación a una estructura de la

sociedad más amplia como es la económica y la política” (Kohlberg, 1992, p. 210).

La disposición de los padres en la familia, a permitir y fomentar el diálogo, es uno de los determinantes más claros del avance de estadio moral en los niños (Holstein, 1968), porque el intercambio de puntos de vista y de actitudes es parte de lo que denomina “oportunidades de toma de rol”.

La participación en los grupos de amigos, también, influye en el desarrollo moral porque “los niños, con alta participación en grupos de compañeros, están más avanzados respecto al estadio moral, que los que tienen una baja participación” (Kohlberg, 1992, p. 210).

Por último, el estatus en una sociedad más amplia, el estatus socioeconómico se correlaciona con el desarrollo moral en diversas culturas (Kohlberg y Candee). Esto se debe a que los niños de “clase social media tienen más oportunidades de tomar el punto de vista de los roles más distantes, impersonales e influyentes de las instituciones básicas de la sociedad (ley, economía, gobierno) que los niños de clase social más baja” (Kohlberg, 1992, p. 210).

Según Kohlberg (1992), en general, “cuanto más alta sea la participación de un niño individual en un grupo o institución social, más oportunidades tiene ese niño de tomar las perspectivas sociales de otros” (p. 210). Desde este punto de vista, “la amplia participación en cualquier grupo no es esencial para el desarrollo moral pero lo es la participación en algún grupo” (p. 210). Añade que no sólo es necesaria la participación, sino también “la reciprocidad en la toma de rol” (p. 210), porque si el adulto no considera el punto de vista del niño, el niño no puede comunicarse o tomar el punto de vista del adulto.

Kohlberg, para mostrar la diversidad de entornos sociales, estudia dos entornos opuestos en oportunidades de toma de rol, un orfanato americano y un kibutz israelí. Analiza el nivel de desarrollo moral, la interacción con los padres, con los compañeros y con los responsables de la institución, y las oportunidades de toma de rol. La *tabla 7*, recoge las semejanzas y diferencias entre ambos entornos sociales.

Tabla 7. Semejanzas y diferencias entre el orfanato americano y el kibutz israelí.

Fuente: Elaboración propia a partir de Kohlberg, 1992, pp. 210-211.

	Orfanato americano	Kibutz israelí
Semejanzas	Baja interacción con los padres.	
Diferencias	Niños con niveles más bajos. Estadios 1 y 2, incluso en la adolescencia.	Niños con niveles más altos. Adolescentes, Estadio 4 (principalmente) y porcentaje considerable en Estadio 5.
	Relación entre niños incompleta. Poca comunicación. Poca comunicación y toma de rol con los empleados. Ninguna estimulación o supervisión de la interacción del grupo por parte del personal.	Intensa interacción con los compañeros. Supervisada por un jefe de grupo que se encarga de hacer participar a los jóvenes, de forma activa, en la comunidad del kibutz. Las discusiones, razonamientos, la comunicación de los sentimientos y la toma de decisiones en grupo eran actividades importantes de cada día.
	Carencia de oportunidades de toma de rol, causa retraso en la toma de rol y en el juicio moral.	Provee de oportunidades de toma de rol por grupos o instituciones.

El kibutz y el orfanato difieren en el nivel de desarrollo moral, en el nivel de interacción con los compañeros y con los responsables de la institución, y en las oportunidades de toma de rol que ambos entornos ofrecen, y en las consecuencias que conlleva. Los dos entornos mantienen una baja interacción con los padres.

3.3.2 La atmósfera moral de un grupo o institución

Además de las oportunidades de toma de rol en grupos o instituciones, Kohlberg analiza la *atmósfera moral* del grupo o institución.

Kohlberg (1992) considera que la “parte principal de la atmósfera moral de una institución o de un entorno es su estructura de justicia” (p. 211), cómo distribuyen las instituciones sociales los derechos y

deberes fundamentales, y determinan la división de las ventajas de la cooperación social (Rawls, 1971).

Kohlberg, Hickey y Scharf (1972), de su investigación empírica sobre la percepción que los reclusos tienen de la atmósfera en varias cárceles, deducen que un grupo o institución “tiende a ser percibido por sus componentes como perteneciente a un cierto estadio moral” (Kohlberg, 1992, p. 211). Los reclusos, por razones de comprensión, no perciben si una institución está en un nivel más alto del suyo, pero sí la perciben cuando está en estadios inferiores. Los reclusos de Estadio 3 consideraron que un reformatorio pertenecía a un Estadio 1, otro a Estadio 2, y un tercero a Estadio 3.

El estudio del orfanato, mostró percepciones incluso más extremas del mundo o institución de los sujetos que estaban en un estadio bajo.

Para Kohlberg (1992), los orfanatos y las prisiones son excepcionales en la representación de entornos monolíticos u homogéneos, de bajo nivel. Reconoce que, en general, “la atmósfera moral de los entornos es más que la suma de los juicios morales individuales y las acciones de sus miembros” (p. 212), y que “la participación en instituciones que tienen el potencial de ser vistos como en un estadio más alto que el del propio niño, es un determinante básico del desarrollo moral” (p. 212).

Turiel (1966) y Rest (1973), en sus estudios sobre la atmósfera moral, deducen que un entorno de estadio más alto estimula el desarrollo moral. Los adolescentes tienden a asimilar el razonamiento moral a partir del siguiente estadio por encima del suyo, a la vez que rechazan el razonamiento por debajo del suyo propio. La idea de exposición a un estadio más alto no se limita a un estadio de razonamiento, sino que también puede incluir la exposición a una acción moral y a las disposiciones institucionales. Estos estudios también muestran 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, p. 212).

Hickey y Scharf (1980) y Kohlberg, utilizando la idea de que la creación de una atmósfera institucional de más alto nivel lleva a un cambio moral, desarrollan una ‘comunidad justa’ en una prisión de mujeres que requería de un autogobierno democrático, a través de decisiones comunitarias y discusión moral en grupos pequeños. Este programa llevó a “un cambio ascendente en el razonamiento moral a la

vez que a posteriores cambios en la conducta y estilo de vida” (Kohlberg, 1992, p. 212).

3.3.3 El conflicto cognitivo-moral

El tercer factor que subraya la teoría cognitivo-evolutiva es el conflicto cognitivo-moral. La teoría estructural insiste en que “el movimiento al estadio siguiente se da a través de una reflexiva reorganización que surge de las contradicciones percibidas en la actual estructura del estadio de uno” (Kohlberg, 1992, p. 212).

Para Kohlberg, estas experiencias de conflicto cognitivo se pueden dar cuando el sujeto se expone a:

a) Situaciones de decisión que suscitan contradicciones internas en la estructura del razonamiento moral de la persona.

b) Razonamiento moral de otras personas que son importantes para él y que discrepa en contenido o en estructura con el razonamiento propio.

Para Blatt, Kohlberg (1975) y Colby (1972), este principio es básico para el programa de discusión moral llevado a cabo en las escuelas, porque “mientras que la discusión moral de dilemas entre compañeros conduce a un cambio de estadio moral a través de la exposición al siguiente estadio de razonamiento, una discusión sin tal exposición lleva también a un cambio moral” (Kohlberg, 1992, p. 212).

Colby (1972) descubrió que un programa de discusión moral llevaba a un cierto desarrollo de pensamiento de Estadio 5 en un post-test a un grupo de estudiantes del nivel convencional que no habían mostrado tal razonamiento de Estadio 5 en el pre test.

Kohlberg (1992), a partir de los datos longitudinales sobre el movimiento de los individuos de una moralidad convencional a una de principios, concluye que “las situaciones y elecciones de la vida real varían mucho en su potencial para un conflicto moral-cognitivo de carácter personal” (p. 213).

Un factor que parece haber precipitado el comienzo de este cambio fue la experiencia en la universidad de la responsabilidad e independencia de la autoridad junto con la exposición a valores y niveles abiertamente conflictivos y relativistas.

El conflicto en cuestión estaba aquí entre la moral convencional del propio sujeto y un mundo con posibilidades de acción que no encajaba con la moralidad convencional. Algunos de nuestros sujetos cambiaron a situaciones morales más dramáticas que suscitaron un conflicto sobre la adecuación de la moralidad convencional. Un sujeto, por ejemplo, pasó de un pensamiento convencional al de principios cuando servía como oficial en Vietnam, al parecer porque era consciente del conflicto entre la “moralidad del ejército” de ley y orden y los derechos más universales de los vietnamitas” (Kohlberg, 1992, p. 213).

Kohlberg expresa que existe un factor, la experiencia en la universidad, de responsabilidad e independencia de la autoridad, y la exposición a valores y niveles conflictivos y relativistas, que impulsan el inicio de cambio. Este hallazgo le llevó a un estudio posterior, sobre las experiencias que favorecen el cambio de estadio, pasando de un estadio convencional a uno de principios en el desarrollo moral.

3.4 ESTUDIOS SOBRE LA ATMÓSFERA SOCIOMORAL

Kohlberg (1992) ofrece una tercera elaboración de la teoría para explicar la causa de la acción moral, su extensión sociológica dentro de un análisis de la atmósfera moral, un análisis de las normas colectivas de un grupo o comunidad.

Piensa que ciertas normas no se mantienen solo como normas de juicio individual, transformadas a través de la socialización por la evolución de los estadios, sino que también se comparten de forma explícita por los miembros de un grupo. Estas normas “tienen un cierto nivel de acuerdo colectivo tras ellas, su propia fase de institucionalización de grupo y, por último, se basan en su propio estadio modal de justificación e interpretación” (p. 223-24). El análisis de la atmósfera moral le permite explicar modelos de acción más o menos comunes a un grupo.

La acción moral se ha presentado como determinada solo por factores psicológicos internos al sujeto. Sin embargo, normalmente se da en un contexto o grupo social, que generalmente tiene gran influencia en la toma de decisión moral del individuo. Para Kohlberg,

las decisiones morales individuales se realizan, casi siempre, “en el contexto de normas de grupo o procesos de toma de decisión en grupo. Más aún, la acción moral individual es, a menudo, una función de estas normas o procesos” (1992, p. 265).

Kohlberg se fundamenta en el ejemplo de la masacre de My Lai. Los soldados americanos asesinaron a mujeres y niños que no combatían. No lo hicieron porque su juicio moral individual, acerca de esa acción fuera moralmente correcta, inmaduro, ni porque estuvieran enfermos en algún sentido, sino porque participaban en lo que esencialmente era un grupo de acción tomada basada en normas de grupo. La elección moral que cada soldado individual realizaba al apretar el gatillo estaba dentro de un contexto institucional más amplio, como el ejército, y sus procedimientos de toma de decisión. Las decisiones de los soldados dependían, en gran parte, de la “definición colectiva de la situación y de lo que se debería hacer al respecto” (p. 265). En concreto, la masacre de My Lai fue más una función de la ‘atmósfera moral’ del grupo que prevalecía en aquel lugar, en aquel momento, que del estadio de desarrollo moral de los individuos presentes.

3.4.1 Estudio en el reformatorio de Cheshire

Kohlberg, Hickey y Scharf (1972) realizaron un primer estudio con el fin de estudiar la atmósfera moral de un grupo o institución en relación a su efecto sobre la acción.

Al inicio del estudio, analizan las respuestas en discusiones morales de grupo sobre dilemas reales e hipotéticos en el reformatorio de Cheshire. Los juicios y razonamientos de los internos, parecían ser más altos sobre dilemas hipotéticos, tanto en los dilemas tipo como en los dilemas hipotéticos de discusión en grupo, que los juicios sobre dilemas de la realidad de Cheshire.

El estudio descubre que ninguno de los 34 internos puntuó más alto en los dilemas reales de la prisión que sobre dilemas tipo fuera de la prisión, y de los 16 internos caracterizados como de Estadio 3 en dilemas fuera de la prisión, 11 puntuaron en Estadio 2 en los dilemas de prisión.

Los internos tendían a ver las relaciones con otros internos en términos instrumentales de Estadio 2. Los internos eran considerados ‘despellejándose

unos a otro', 'machacando' a los internos más débiles y 'sermoneando' a sus amigos. A la vez que las relaciones con otros internos eran necesarias para una protección mutua, estaban sin embargo, normalmente consideradas como dañadas por el 'enfrentamiento'. El enfrentamiento era necesario para defender los intereses propios de cada uno y para 'engañar' a los guardas y otros internos (Kohlberg, 1992, p. 265).

El estudio intenta articular la idea de un estadio de atmósfera moral que podría ser diferente de un estadio moral del propio sujeto individual.

Posteriormente, el concepto de atmósfera moral se perfecciona, en el estudio del contexto de tres escuelas alternativas democráticas y sus contrapartidas de escuelas secundarias regulares.

3.4.2 Estudios en las escuelas alternativas democráticas y escuelas secundarias regulares

Dos estudios fundamentan la idea de atmósfera moral: 1) el estudio de Power y Reimer (1978) analiza los juicios morales en reuniones de grupo o en comunidad; 2) el estudio de Higgins, Power y Kohlberg (1984), estudian las respuestas individuales de entrevistas morales, tomando al estudiante de escuela secundaria como un 'informante antropológico' de las normas y cultura de la escuela.

3.4.2.1 Estudio de Power y Reimer (1978)

Analizan los juicios morales en reuniones de grupo o en comunidad. Kohlberg considera que para analizar la atmósfera moral, es básico "la observación y definición de normas colectivas" (1992, p. 266), porque las normas compartidas por el grupo se pueden diferenciar del juicio moral individual, tanto en discusiones de grupo como en entrevistas de atmósfera moral.

Las diferencias que hacen estos estudios se fundamenta en Durkheim (1961) al considerar que "las normas son prescripciones que surgen de las expectativas compartidas por un grupo" (Kohlberg, 1992, p. 266).

Además de las normas colectivas, Durkheim y Kohlberg estudian el sentido de la comunidad o el sentido de la solidaridad del grupo y la cohesión alcanzada en el grupo. Al sentido de comunidad, solidaridad y cohesión, Kohlberg lo llama “atmósfera moral” (1992, p. 266).

En relación a las normas colectivas, Kohlberg toma la postura de que “existe una interpretación colectiva del estadio y una justificación de las normas de alguna forma distintas del estadio moral individual” (p. 266). Kohlberg, Hickey y Scharf (1972) muestran que los prisioneros que estaban en el Estadio 3, en su pensamiento, percibían las normas de la prisión según el Estadio 2.

Power (1979) demostró que en el transcurso de cuatro años, en la escuela alternativa de Cluster de Cambridge, se produjo un crecimiento longitudinal, tanto en el estadio de las normas colectivas como también en su fase, pero “no todas las normas avanzaron hacia un estadio y fase más altos. Mientras que las normas de propiedad y confianza se desarrollaron de esa manera, las normas que prohibían el uso de drogas no mostraron mucho avance en estadio y fase” (Kohlberg, 1992, p. 266).

La *tabla 8* muestra las características y fases en el aumento de las normas colectivas. Se avanza desde la fase 0, en la que no se propone, ni existe norma colectiva, pasando por las fases de propuesta, aceptación, expectativa ingenua o decepcionada, para concluir con la imposición de la norma colectiva.

Tabla 8. Fases de la norma colectiva.

Fuente: Kohlberg, 1992, p. 267.

Fase 0: No existe ni se propone una norma colectiva.

Propuesta de norma colectiva

Fase 1: Los individuos proponen normas colectivas para aceptación del grupo.

Aceptación de la norma colectiva

Fase 2: Las normas colectivas se aceptan como un ideal de grupo pero no se acuerda con ellas.

No se reconocen como expectativas de conducta.

a. Algunos miembros del grupo aceptan el ideal.

b. La mayoría de los miembros del grupo aceptan el ideal.

Fase 3: Las normas colectivas se aceptan y acuerdan pero no se reconocen todavía como expectativas de conducta.

a. Algunos miembros del grupo están de acuerdo con la norma colectiva.

b. La mayoría de los miembros del grupo están de acuerdo con la norma colectiva.

Expectativa de la norma colectiva

Fase 4: Las normas colectivas se aceptan y suponen (expectativa ingenua).

- a. Algunos miembros del grupo suponen que se siga la norma colectiva.
- b. La mayoría de los miembros del grupo suponen que se siga la norma colectiva.

Fase 5: Las normas colectivas se suponen pero no se siguen (expectativa decepcionada).

- a. Algunos miembros del grupo están decepcionados.
- b. La mayoría de los miembros del grupo están decepcionados.

Imposición de la norma colectiva

Fase 6: Las normas colectivas se suponen y mantienen a través de la supuesta persuasión al desviado a seguir la norma.

- a. Algunos miembros del grupo persuaden.
- b. La mayoría de los miembros del grupo persuaden.

Fase 7: Las normas colectivas se suponen y mantienen a través de la supuesta información del desviado al grupo.

- a. Algunos miembros del grupo informan.
 - b. La mayoría de los miembros del grupo informan.
-

En relación al sentido de comunidad, la *tabla 9* muestra las etapas en el grado valoración de la comunidad. Se avanza desde considerarla como un instrumento extrínseco, en la que la escuela se valora como institución que ayuda al individuo a satisfacer sus necesidades académicas, hasta valorarla como una comunidad intrínseca, en la que la institución, la escuela, se valora por sí misma.

Tabla 9. Fases del grado de valoración de la comunidad.

Fuente: Kohlberg, 1992, p. 268.

I. Instrumental Extrínseca:	La escuela se valora como una institución que ayuda al individuo a la satisfacción de sus propias necesidades académicas.
II. "Esprit de Corps" Extrínseca:	La escuela se valora como una institución que ayuda al individuo y el individuo siente cierta lealtad hacia la escuela que se manifiesta en el espíritu de equipo y en el apoyo a los equipos de la escuela.
III. Comunidad Intrínseca Espontánea:	La escuela se valora como el sitio en el que los miembros sienten una motivación interior para ayudar a otros de la comunidad de grupo y la comunidad genera unos sentimientos especiales de proximidad entre los miembros.
IV. Comunidad Intrínseca:	La escuela como comunidad se valora por sí misma. La comunidad puede obligar a sus miembros en formas especiales y los miembros pueden esperar privilegios o responsabilidades especiales por parte del grupo y otros miembros.

A partir de la información recogida en reuniones de grupo y en entrevistas individuales sobre dilemas prácticos o de la “vida real”, se observa el proceso y el progreso que se produce en los estadios en el crecimiento de normas colectivas y el sentido de la valoración de la comunidad, en la escuela alternativa, como se recoge en la *tabla 10*.

Tabla 10. Estadios de los valores normativos colectivos y el sentido de la valoración de la comunidad.

Fuente: Kohlberg, 1992, p. 269-270.

Valores normativos colectivos	Sentido de la valoración de la comunidad
Estadio 2	
<p>Todavía no hay una consciencia explícita de los valores normativos colectivos. Sin embargo, hay <i>expectativas generalizadas</i> de que los individuos deben reconocer los derechos individuales concretos y resolver los conflictos a través de un intercambio.</p>	<p>No existe un claro sentido de la comunidad aparte de los intercambios entre los miembros del grupo. La comunidad denota una colección de individuos que se hacen favores unos a otros y se apoyan uno en el otro para protegerse.</p> <p>La comunidad se valora mientras que satisface las necesidades concretas de sus miembros.</p>
<p>Ejemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No “regañar” a otro miembro del grupo. Regañar o denunciar a alguien del grupo a las autoridades, no se aprueba porque se expone a la persona que ha roto la ley a un posible castigo. 2. No molestes a otros. Vive y deja vivir. 3. Ayuda a otros cuando tú quieras. 	<p>Ejemplos:</p> <p>La comunidad es como un banco. Los miembros se reúnen para intercambiar favores, pero no puedes tomar más de lo que das.</p>
Estadio 3	
<p>Los valores normativos colectivos se refieren a las relaciones entre los miembros del grupo. Ser miembro de un grupo implica vivir con unas <i>expectativas compartidas</i>. Los conflictos deberían de resolverse por invocación a valores normativos colectivos mutuamente aceptados.</p>	<p>El sentido de la comunidad se refiere a un conjunto de relaciones y cosas compartidas entre los miembros del grupo.</p> <p>El grupo se valora por la amistad de sus miembros. El valor del grupo se equipara al valor de sus expectativas normativas colectivas.</p>
<p>Ejemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los miembros de un grupo deben de ser capaces de confiar uno en otro con sus posesiones. 2. Los miembros de un grupo deben cuidar a otros miembros del grupo. 	<p>Ejemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La comunidad es una familia en la que los miembros cuidan uno del otro. 2. La comunidad es noble porque ayuda a otros.

Estadio 4

Los valores normativos colectivos consideran a la comunidad como una entidad distinta de sus miembros individuales. Los miembros están *obligados* a actuar para conseguir el bienestar y armonía en el grupo.

Ejemplos:

1. Los individuos no solo son responsables de ellos mismos sino que comparten la responsabilidad por el grupo en su totalidad.
2. Los individuos deberían participar en la organización política del grupo dando a conocer su opinión y siendo votantes informados.

La escuela se valora explícitamente como una entidad distinta de las relaciones entre sus miembros. Se valoran los compromisos e ideales del grupo. La comunidad se entiende como un todo orgánico compuesto de sistemas interrelacionados que llevan adelante el funcionamiento del grupo.

Ejemplos:

Robar afecta a la “comunidad más que al individuo porque eso es lo que somos. No somos solo un grupo de individuos”.

3.4.2.2 Estudio de Higgins, Power y Kohlberg (1984)

Este estudio informa sobre el desarrollo en grupo de los aspectos de atmósfera moral descritos en las tablas 8-10.

Ponen de manifiesto que el desarrollo “en estas condiciones de atmósfera moral fue mayor en la escuela alternativa democrática que en la escuela secundaria regular muestreada” (Kohlberg, 1992, p. 266), y añaden que “las diferencias de atmósfera moral en la percepción normativa parece que están relacionadas con las diferencias de conducta real” (p. 266).

La Escuela de Cluster de Cambridge y la Escuela Alternativa de Scarsdale son un ejemplo de la diferencia entre las dos escuelas analizadas:

La Escuela Cluster de Cambridge.

Durante el primer año robar era lo habitual. En el segundo año las normas colectivas de confianza y las normas de responsabilidad colectiva se habían desarrollado hasta tal punto que cada miembro de la comunidad se comprometía a contribuir con 25 centavos para restituir 10 dólares que se habían robado en el billeteo de un estudiante. No hubo casos posteriores de robo en la escuela durante los tres años siguientes, y los estudiantes se pusieron de acuerdo en que ni ellos ni sus compañeros se verían implicados en ningún robo durante ese tiempo. Por contraste, nunca una norma en contra de ir a la escuela drogado evolucionó en estadio o fase, y la conducta del estudiante fue consecuentemente negligente. La norma que funcionaba era ‘mantén la calma’, es decir, no vengas a la escuela en una situación que pudiera ser detectada por los profesores” (Kohlberg, 1992, p. 266-267).

La Escuela Alternativa de Scarsdale.

Hubo también un marcado aumento en estadio y fase de valoración de la comunidad y de las normas colectivas. En esta escuela, sin embargo, la norma de la droga evolucionó a una fase alta, llevando primero a una confesión del uso de drogas, luego a una presión de los compañeros para confesar y finalmente a la ausencia del abuso de drogas en las escuela” (Kohlberg, 1992, p. 267).

Los estudiantes opinan de diferente modo, según se trate de las reglas de prohibición, o de las normas sobre el cuidado del otro y la responsabilidad por el bienestar de los demás.

En relación a las *reglas de prohibición*, pensaba que las normas de respeto a la propiedad en la escuela de Cluster de Cambridge y las normas sobre el uso de drogas de la escuela Scarsdale, fueron normas que los estudiantes pensaban que “deberían de regular la conducta durante las horas escolares” (Kohlberg, 1992, p. 268), pero creían que la comunidad escolar no tenía derecho a legislar “normas morales que rigieran su acción moral fuera de la escuela” (p. 268).

Respecto a las *normas sobre el cuidado* de uno por el otro y la responsabilidad por el bienestar de los demás en la comunidad, los estudiantes “no mostraron esta actitud limitada al tiempo de la escuela” (Kohlberg, 1992, p. 268). Los juicios individuales sobre la orientación de cuidado y responsabilidad, estudiados con una versión adaptada del método de Gilligan y Lyons (1981), fueron mucho más altos en frecuencia y en estadio en las escuelas alternativas que en los grupos de comparación de las escuelas secundarias regulares.

Kohlberg (1992) sintetiza estos estudios manifestando que “la atmósfera moral en la forma de normas colectivas y un sentido de comunidad puede ser una fuerza muy grande al determinar la conducta moral, manteniendo constante el estadio de juicio moral individual” (p. 268).

Sin embargo, parece que “la influencia de la atmósfera moral puede limitarse al contexto situacional e institucional del grupo” (p. 268). Cree necesario realizar estudios longitudinales para determinar los efectos a largo plazo sobre la formación de unas normas colectivas y un sentido de comunidad en la acción moral después de la escuela secundaria.

Otro aspecto a tener en cuenta es la influencia de la atmósfera moral en el contenido y la forma de razonamiento y de la acción moral,

porque la atmósfera moral influye “no sólo en el contenido sino en la forma del razonamiento y la acción moral” (p. 270).

Kohlberg hipotetizó que la atmósfera moral era un factor que influía en el crecimiento del juicio moral individual a través de los estadios. Los datos obtenidos en las entrevistas etnográficas pusieron de manifiesto que “las escuelas alternativas democráticas, y los programas orientados de forma evolutiva para los de delincuentes juveniles (Jennings y Kohlberg, 1983), han producido condiciones conducentes a un crecimiento moral con más éxito que lo han hecho sus contrapartidas tradicionales” (1992, p. 270).

Los estudios ofrecen información sobre las condiciones que conducen al crecimiento moral (Kohlberg, 1992):

- El sentido que la discusión moral y el tener en cuenta los puntos de vista de otros se dan dentro de la escuela.
- La sensación de poder y participación que los sujetos sienten ante la creación de reglas o normas.
- El alcance de que reglas ya establecidas fueron consideradas como justas.

Estos resultados explican que el crecimiento respecto al estadio moral “es mayor para personas que conviven en entornos democráticos que lo es para quienes están en entornos tradicionales, estratificados y burocráticos” (Kohlberg, 1992, p. 270).

3.5 EL DESARROLLO MORAL Y DESARROLLO DEL EGO

Kohlberg cree que es importante observar el nivel de ego del individuo y su estadio moral, porque, a medida que se mueve desde unas características generales de entorno a unas experiencias de vida más individuales, parece que promueven un cambio moral y una teoría cognitivo-evolutiva, empieza a ser limitada y abstracta.

Piensa en teorías como la de Erikson (1964) porque ofrecen experiencias emocionales típicas de una edad cuando se refieren a una

personalidad en desarrollo y, por ello, es útil observar el nivel de ego del individuo y su estadio moral.

Para Kohlberg (1992), las teorías del desarrollo del ego representan una posible extensión de la teoría cognitivo-evolutiva, porque se adentra en el estudio de la vida individual y de las historias reales.

Cree que “existe una gran unidad al desarrollo de la percepción social y los valores sociales que merecen el nombre de ‘desarrollo del ego’ ” (p. 213). Unidad que se entiende mejor como un tema de niveles más que de estadios estructurales, porque la unidad de niveles de ego no es la de las estructuras de estadios lógicos o morales. Los requisitos para una consistencia en lógica y moral “son mucho más compactos que los necesarios para una consistencia en personalidad” (p. 213), que es una unidad psicológica, no lógica. Incluso, hay unos criterios relativamente claros de creciente adecuación en las jerarquías lógicas y morales, pero no en los niveles de ego.

Al considerar que los estadios morales tienen una estructura unitaria más compacta, sería un error considerarlos como simples reflejos de unos niveles de ego más amplios.

Peck y Havighurst (1960) y Loevinger y Wessler (1970) han estudiado el desarrollo moral como parte de unos estadios generales de desarrollo del ego o carácter, como un indicativo para tal desarrollo. Piensan que, si el desarrollo del ego se ve como la sucesiva reestructuración de la relación entre el yo y los estándares, es natural que los teóricos del desarrollo del ego usen los cambios en el campo moral como indicativos. Suponen que se mantienen unas reestructuraciones similares en las relaciones del yo con los valores de otras áreas tales como el éxito en el trabajo, el arte, la política, la religión, etc.

Kohlberg, sin embargo, mantiene que “existe una unidad y consistencia con las estructurales morales, que las singulares características de las estructuras morales se definen por una filosofía moral formalista” (1992, p. 214), y estudiar el desarrollo moral, como una simple faceta del desarrollo del ego (o cognitivo), significa “omitir muchos de sus problemas y características específicos” (p. 214). Cree que:

1. El desarrollo cognitivo o las estructuras son más generales y están incluidas en las estructuras del ego y en el juicio moral.

2. Las generalizadas estructuras del ego (modos de percibir las relaciones sociales y el yo) son más generales e incluyen las estructuras morales.
3. El desarrollo cognitivo es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo del ego.
4. Hay ciertos rasgos del desarrollo del ego que son condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de las estructuras morales.
5. Cuanto más alto es el estadio moral, más diferente es del paralelo estadio de ego.

Estas afirmaciones sugieren una alta correlación entre las medidas de desarrollo del ego y las medidas del desarrollo moral, sin embargo, tal correlación no implica que el desarrollo moral pueda definirse simplemente como una división o área de desarrollo del ego. Se puede encontrar una estructura moral distinta de las estructuras del ego, solo si los estadios morales se definen primero de forma más específica que las utilizadas para caracterizar el desarrollo del ego.

Si esto no se especifica en la definición inicial del desarrollo moral, se ven limitados a pensar que el desarrollo moral es simplemente un aspecto del desarrollo del ego, como han hecho Peck y Havighurst (1960) y Loevinger y Wessler (1970).

Según Kohlberg, la incapacidad de Loevinger de diferenciar las unidades morales de las unidades no morales en su medición del desarrollo moral, demuestra que “sus criterios del desarrollo moral no fueron más específicos que sus criterios generales de desarrollo del ego” (1992, p. 214).

Kohlberg, concluye, que

Una amplia teoría psicológica cognitivo-evolutiva de la moralización es una teoría del desarrollo del ego. Más aún, para entender el funcionamiento moral, el estadio moral del individuo debe de situarse dentro del contexto más amplio de su nivel de ego. Ver los estadios morales como simples reflejos del nivel del ego es, perder la capacidad de definir teóricamente, y de encontrar empíricamente un orden en el campo específicamente moral de la personalidad humana (1992, p. 214).

3.5.1 Supuestos teóricos sobre el desarrollo de la personalidad y la moralidad. Comparación entre Loevinger y Kohlberg

Kohlberg y Loevinger recorren trayectorias diferentes. Kohlberg, a partir de sus intereses teóricos y de sus evaluaciones clínicas le condujeron, después de diez años de investigación, a la construcción de un test. Sin embargo, la trayectoria de Jane Loevinger ha sido en dirección contraria, porque parte de una preocupación: crear un test de personalidad o ego llegando a declaraciones teóricas.

Kohlberg (1992) compara ambos puntos de vista. Analiza tres aspectos: los supuestos teóricos sobre el desarrollo de la personalidad y la moralidad, los supuestos de la construcción y puntuación de un test, y la fiabilidad y validez del test, una vez construido. Solo se presentan los supuestos teóricos sobre el desarrollo de la personalidad y la moralidad, estudiando las convergencias y las divergencias.

Convergencias. Ambos autores comparten:

1°. El supuesto del ego, según el cual existe una parte consciente de la personalidad relativamente unitaria, el ego o ser, que razona, juzga y evalúa.

2°. La idea de los estadios, que forman 1) una secuencia invariante, 2) con transformaciones jerárquicas, 3) son totalidades estructuradas.

Ambos aceptan la aplicación del modelo de estadio jerárquico de Piaget a la caracterización del desarrollo del ego. También aceptan la idea de que el juicio moral, el razonamiento y el carácter son una parte, aspecto o campo importante del desarrollo del ego, relacionada con un estado del ego más general.

3°. Gran paralelismo, empírico y conceptual, en las descripciones de estadio que surgen de los escritos de Loevinger y Kohlberg. Lambert (1972) y Sullivan, Mc Cullough y Stager (1964) encuentran correlaciones significativas entre el test de desarrollo del ego de Loevinger y las evaluaciones de estadio moral de Kohlberg, después de que la edad y el cociente intelectual estén homogeneizados.

Divergencias. Loevinger, toma de Piaget la idea de estadios jerárquicos, sin embargo, su orientación dominante es hacia ideas neopsicoanalíticas de desarrollo del ego. A diferencia de esto y por

contraste, Kohlberg no se sitúa en una teoría psicodinámica sino hacia teorías cognitivo-evolutivas de la moralización: Piaget (1932), John Dewey (1930) y George Herbert Mead (1934). Esta diferencia en posturas teóricas lleva, al menos, a cuatro diferencias en la naturaleza del desarrollo que trata de evaluar o medir:

1^a. *Cómo definir los estadios y articular su lógica interna.* Loevinger define sus estadios, en parte según estructuras y en parte según funciones y motivos relativos a la defensa y auto-exaltación. Sin embargo, Kohlberg los define solo en términos de estructuras cognitivas o formas de pensar o juzgar. Sus diferentes posturas teóricas conducen a diferencias en la formulación de un estadio, y a diferencias en lo que intentan medir. Los dos buscan estructuras de pensamiento y juicio utilizadas por el ego; Loevinger también intenta medir las funciones y motivos del ego.

2^a. *Diferencias al dividir el campo del desarrollo.* Loevinger ve un ego único, diferenciado pero indivisible a la vez, involucrado simultáneamente en el funcionamiento cognitivo, interpersonal y moral. No considera necesario dividir el campo del ego. Sin embargo, desde el punto de vista de Kohlberg, el ego comprende subdominios relativamente circunscritos y auto-contenidos, cada uno de ellos con una estructura diferente, independientemente del funcionamiento de un ego unitario. Loevinger pretende capturar en sus estadios del ego la interrelación del desarrollo del ego, el estilo cognitivo, los intereses del ser y el desarrollo moral o de carácter, sin embargo, Kohlberg cree que estos aspectos diferentes de funcionamiento están gobernados por estructuras cognitivas diferentes. Para Kohlberg, el estilo cognitivo apunta hacia el campo de la estructura definido por los estadios de las operaciones cognitivas o lógicas de Piaget. El estilo interpersonal y los intereses del ser apuntan hacia el campo de la estructura estudiado por Selman en su intento de describir los estadios de toma de rol, perspectiva social y conceptos de relaciones interpersonales (Selman y Jaquette, 1977). Los términos, carácter y control del impulso denotan, para ellos, el campo de la estructura, que denominan juicio y razonamiento moral.

Kohlberg, basándose en la teoría de Piaget, modificada por el impacto de hallazgos empíricos, le llevó a hipotetizar unos estadios paralelos y correspondientes en cada dominio del ego, y también a argumentar un cierto estadio en uno de los otros dominios. Así, da por supuesto que alcanzar el estadio de operaciones cognitivas formales de Piaget es una condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar el cuarto estadio de los conceptos interpersonales de Selman. Este estadio

requiere tomar la perspectiva de una tercera persona sobre las relaciones diádicas, requiere unas ideas de responsabilidad en las relaciones y requiere un éxito social. También da por supuesto que se debe de alcanzar el cuarto estadio de conocimiento social de Selman para llegar a nuestro cuarto estadio de juicio moral, es decir, para la emergencia de conceptos de deber definidos por la conciencia y por los valores y leyes subyacentes de la sociedad. De nuevo se tiene aquí la cuestión de condición necesaria, pero no suficiente. La idea de condiciones necesarias, pero no suficientes incluye su idea del significado del estadio de juicio moral para la conducta y la motivación. Lo que entiende como razonamiento moral es una competencia cognitiva, necesaria, pero no suficiente para ciertos tipos de motivación y conducta.

Loevinger define y persigue evaluar un ego unitario que utiliza varias estructuras o competencias, pero que es una unidad concreta de función reflejada en un motivo y acción. Kohlberg no pretende menos: solo paralelismos en estructura de pensamiento, que son necesarios, pero no suficientes para tipos de acción dados.

3ª. *Diferencias en lo que ambos tratan de medir.* Parece que Loevinger no estaba dispuesta a crear un test útil para estudios de cambios experimentales y educativos, aunque su test se ha utilizado con este fin recientemente. Kohlberg quería construir un test que no solo evaluara el actual estadio de funcionamiento moral y evaluara con fiabilidad y validez el cambio de estadio, sino que también reflejara su preocupación por los objetivos educativos, y su creencia de que un estadio más alto es un estadio mejor. Dicho de otra forma, incluye en su postura un componente normativo, algo que Loevinger no hace.

4ª. *En la teoría filosófica y psicológica del estudio.* El aspecto normativo le ha llevado a apoyarse en una teoría filosófica y psicológica. Supone la necesidad de definir filosóficamente la entidad que estudian, el juicio moral, y dar una base lógica filosófica de por qué un estadio superior es un estadio mejor. Su idea filosófica del juicio moral se ha basado en principios de la justicia y ha dependido de las teorías de Kant y de Rawls (1971) para justificar los principios de los estadios más altos.

3.6 TEORÍAS DE LA MORALIZACIÓN: TEORÍAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS, TEORÍAS DE SOCIALIZACIÓN Y TEORÍA PSICOANALÍTICA

Para Kohlberg, (1992) proyectar una teoría moral cognitivo-evolutiva que explique el desarrollo moral secuencial, es recordar a Piaget y su obra *El criterio moral del niño* (1932). Sin embargo piensa, que sus ideas solo pueden considerarse como un ejemplo de la vía cognitivo-evolutiva hacia la moralidad, representadas de deferentes formas por J. M. Baldwin (1906), Bull (1969) J. Dewey y J. H. Tufts (1932), Harvey, Hunt y Schroeder (1961), Hobhouse (1906) G. H. Mead (1934), McDougall (1908), y Kohlberg (1964).

Lo que caracteriza a las teorías cognitivo-evolutivas es “su uso de cierta clase de concepto de estadio, de cierta noción de reorganizaciones secuenciales ligadas a la edad en el desarrollo de las actitudes morales” (p. 207). Estas teorías también comparten otros supuestos:

- El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo estructural o moral judicial.
- La motivación básica para la moralidad es una motivación generalizada por la aceptación, la competencia, la auto-estima, o la auto-comprensión, más que por el encuentro de las necesidades biológicas con la reducción de la ansiedad o el miedo.
- Los aspectos más importantes del desarrollo moral son culturalmente universales, porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de rol y de conflicto social que requieren una integración moral.
- Las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social más que a través de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el yo y otros.
- Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral están definidas por la calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social a través del desarrollo del niño, más que por

las experiencias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio.

Los supuestos enumerados difieren de las teorías del “aprendizaje social”, o “socialización” de la moralidad. Aronfreed (1968), Bandura y Walters (1959), Berkowitz (1964), Hoffman (1970), Miller y Swanson (1960), Sears, Rau y Alpert (1965), y Whiting y Child (1953) han trabajado en esta línea y pueden incluirse en esta categoría.

Las teorías del aprendizaje social suponen (Kohlberg, 1992):

- El desarrollo moral es un crecimiento de la conformidad afectiva y de la conducta hacia unas normas morales, más que un cambio cognitivo-estructural.
- La motivación básica para la moralidad en cada momento del desarrollo moral está arraigada a necesidades biológicas o a la persecución del premio social y a evitar el castigo social.
- El desarrollo moral o la moralidad es algo culturalmente relativo.
- Las normas morales básicas son la interiorización de reglas culturales externas.
- Las influencias ambientales en un desarrollo moral normal se definen por variaciones cuantitativas en la fuerza del premio, castigo, prohibiciones y copiando la conducta de los padres y otros agentes socializantes.

Las teorías de socialización, también, incluyen la teoría clásica de Freud, aunque la teoría psicoanalítica de Freud sobre el desarrollo moral (Flugel, 1955) no se puede igualar a las teorías de la moralización del aprendizaje social. Con las teorías del aprendizaje social, comparte el supuesto de que la moralización es un proceso de interiorización de las normas culturales o de los padres.

Esta teoría postula: a) los estadios (igual que la teoría cognitivo-evolutiva), pero los estadios clásicos freudianos son instintivo-libidinos más que morales, y b) la moralidad (tal como se expresa por el superego) está concebida como formada y fijada tempranamente en la evolución a través de la interiorización de las normas de los padres. Pero, la teoría moral freudiana ignora los componentes por estadios del desarrollo moral y se centra en los aspectos de la “interiorización” de la teoría (Kohlberg, 1963b).

Kohlberg y Candee siguen trabajando en el estudio de la teoría cognitivo-evolutiva de la moralización, sobre estudios que no son explicables desde la teoría de la socialización. También elabora la idea cognitivo-evolutiva de cómo el entorno social estimula el desarrollo del estadio moral.

3.7 REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA DE KOHLBERG EN TORNO AL DESARROLLO MORAL. VINCULACIÓN CON ALGUNAS IDEAS BÁSICAS DE PIAGET Y OTROS AUTORES

3.7.1 La teoría cognitivo-evolutiva es interaccionista

Las aportaciones de Laurence Kohlberg a los estudios sobre el desarrollo moral tienen como punto de partida la teoría cognitivo-evolutiva, cuyos máximos representantes son Kohlberg y Piaget. Kohlberg (1927-1987), psicólogo estadounidense, se sintió atraído por la obra de Piaget. Su aportación más genuina en el campo de la psicología, ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios al estudio del juicio moral que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo. Por consiguiente, extrajo de Piaget la existencia de estructuras mentales relacionadas con el razonamiento moral y que la estructura cognitiva se va desarrollando en estadios, o en construcciones que eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia invariante (Kohlberg, 1984, 1992).

La teoría cognitivo-evolutiva, al asumir los supuestos del desarrollo cognitivo en general, recoge el supuesto de que desarrollo básico incluye transformaciones de estructura cognitiva, que es una *estructura en acción* que se mueve desde el sistema sensomotriz al simbólico, hacia un mayor equilibrio.

El desarrollo de la estructura cognitiva *es el resultado de la interacción entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio*, no es producto de madurez o de aprendizaje. Kohlberg parte de que la teoría cognitivo evolutiva es interaccionista, concibe el desarrollo moral como la interacción entre las estructuras del organismo y la estructura del entorno o medio, entre el sujeto y el contexto social.

Por consiguiente los principios básicos de la teoría estructuralista sobre el desarrollo moral se fundamentan en *la interacción entre la estructura del organismo y la estructura del medio o entorno social*. No es producto de madurez o de aprendizaje, puesto que no se rige por una interiorización de las normas, a través de modelos externos, propio de la teoría del aprendizaje social, sino que es el resultado de la interacción social, que genera esquemas de comprensión social desarrollados en interacción personal. El sujeto percibe las situaciones sociales y organiza los juicios sobre lo que debe o no debe hacer.

3.7.2 Consideraciones básicas sobre las teorías estructuralistas y el desarrollo moral

Para Kohlberg, las características estructurales universales del entorno, relevantes a los estadios morales, son, en parte, las del entorno físico en general. Piensa que en el primer estadio moral “las irregularidades del entorno físico y social se confunden” (1992, p. 104) y que la base de conformidad a las leyes sociales “no es muy diferente a la base de conformidad a las leyes físicas” (p. 104).

Reconoce que en todo entorno social se dan estructuras básicas, que son universales para el desarrollo moral, porque surgen de la interacción social y todas las culturas tiene las mismas fuentes, los mismos conflictos sociales, la misma capacidad de asumir roles, etc. “todas las sociedades tienen muchas de las mismas instituciones básicas, instituciones de familia, economía, estratificación social, ley y gobierno” (1992, p. 104) aunque sea diferente de unos contextos a otros.

Admite transformaciones sucesivas en los principios básicos organizadores de los esquemas de razonamiento moral, por consiguiente admite algún tipo de concepto de estadio, o alguna noción de organización secuencial relacionado con la edad, en el desarrollo de las actitudes morales.

El sujeto pasa por un proceso de estadios morales, los más básicos son los estadios de razonamiento lógico estudiados por Piaget (1947), y avanza un paso a medida que asciende de un estadio a otro, pasando del Estadio 1, básico, al Estadio 6, más alto.

Kohlberg (1992) estudia cómo los estadios de juicio, que se han definido como “cognitivos”, iluminan lo “no cognitivo” del desarrollo

moral, las esferas del afecto y de la acción. Considera que no es que el conocimiento determine el afecto y la conducta, sino que “el desarrollo del conocimiento y el desarrollo del afecto tienen una base estructural común” (p. 96) y “las tendencias de desarrollo, en edad, del juicio moral tiene una base estructural formal paralela a la base estructural del desarrollo cognitivo” (p. 96).

Los estadios morales parece que empíricamente responden ‘al criterio de secuencia y de integración jerárquica’ y que lógicamente lo hacen “en el sentido de que cada estadio representa una diferenciación e integración lógicas de conceptos anteriores” (p. 91). Se puede decir, en cierto sentido, que “los estadios representan una secuencia jerárquica bastante independiente del hecho de que corresponden a tendencias de evolución con la edad” (p. 91).

Puig Rovira y Martínez Martín (1989) expresan que los sucesivos estadios de juicio moral suponen “un progreso en el nivel de desarrollo intelectual, un grado de empatía o capacidad para asumir roles, una perspectiva social cada vez mejor” (p. 89). Cada nuevo estadio de juicio moral aparece al final de un proceso de adquisiciones en el que lo primero que se alcanza es el nivel de desarrollo intelectual requerido en ese estadio, y posteriormente la perspectiva social que dicho nivel permite, ambos factores aportan las condiciones necesarias para el desarrollo del razonamiento moral, porque “las aptitudes intelectuales, sociales y morales no son una manifestación innata, ni el resultado del contexto sociocultural, son el resultado de la interrelación adaptativa optimizante entre el sujeto y su medio natural y social” (Puig Rovira, p. 90).

El modelo de uso de los diferentes estadios está dictado por “una preferencia jerárquica por el estadio más alto que un sujeto puede producir” (p. 90). Aunque el sujeto tenga dificultad para comprender estadios por encima del suyo y no tengan dificultad con estadios por debajo del suyo, prefieren estadios superiores a estadios inferiores.

Kohlberg, en la revisión de su teoría realizada en 1973, admite la existencia de estadios en la edad adulta, considerándolos no como un resultado de maduración biológica, sino como resultado de la interacción experiencial. Este estudio se ha considerado como un intento de teoría integradora de todo el ciclo vital.

3.7.3 Influencia del medio en el desarrollo moral: Factores que intervienen

El desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, pero también debe ser una estimulación social, a partir de “la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo moral y la interacción moral” (Kohlberg, 1992, p. 209).

Los estímulos cognitivos puros son considerados como base necesaria para el desarrollo moral, pero no lo engendra directamente, porque, para conseguir un estadio moral, se requiere un desarrollo cognitivo, pero el desarrollo cognitivo no lleva directamente a un desarrollo moral. Por consiguiente para alcanzar un estadio moral, es necesario un desarrollo moral.

En el desarrollo moral inciden tres factores del entorno social: 1) las oportunidades de toma de rol, 2) el nivel moral percibido, ofrecido por una institución y 3) el conflicto cognitivo-moral. Los factores de la experiencia social general y la estimulación de las “oportunidades de toma de rol” (1992, p. 209) son más importantes que los factores de estimulación del estadio cognitivo. Lo que diferencia a la experiencia social de la interacción con las cosas, es el hecho de que la expresión social implica la toma de roles, es decir, comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus sentimientos, ponerse en su lugar (Hersh et al., 1984). Por consiguiente, más importantes que los factores relacionados con el estímulo cognitivo son los factores de la experiencia y el estímulo social.

Kohlberg adopta el término *toma de rol*, acuñado por G.H. Mead (1934), que subraya, tanto el aspecto cognitivo como el afectivo. Requiere una relación estructural organizada entre el sujeto y los otros, y lleva consigo una comprensión de todos los roles en la sociedad de que el sujeto forma parte y una relación entre los mismos. La toma de rol se da en todas las interacciones sociales y situaciones de comunicación, de ahí la importancia de la Oportunidad de toma de roles. El desarrollo del razonamiento moral incluye el desarrollo del pensamiento lógico y la habilidad para tomar la perspectiva de los otros.

Aunque los juicios morales llevan consigo la *toma de roles*, sin embargo “alcanzar un estadio dado de toma de rol es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral” (Kohlberg, 1992,

p. 209). El nivel de toma de rol es un puente entre el nivel lógico o cognitivo y el nivel moral: es el nivel de cognición social del sujeto.

El juicio moral, considerado como un proceso cognitivo, permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Está relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles y con las funciones cognitivas. Aunque la madurez del juicio moral solo es uno entre muchos predictores de la acción en situaciones de conflicto moral, “puede ser significativo y poderoso predictor de la acción cuando da salida a formas de definir derechos y deberes en situaciones concretas socialmente ambiguas” (Kohlberg, 1992, p. 103).

3.7.4 El campo de la educación: Influencia de la estimulación ambiental en el desarrollo moral

Kohlberg (1975) aplicó su investigación a la teoría y a la práctica de la educación y, según sus premisas, podemos sacar la conclusión de que para fomentar el desarrollo moral hay que basarse en prácticas de socialización e interacción tempranas, y las primeras fuentes de moralidad son los compañeros y amigos; por lo que estas prácticas deben iniciarse con sencillas tareas grupales y en situaciones diarias de la clase.

La interacción en una clase exige que sus alumnos vayan más allá de un mero compartir la información, es necesario un ambiente de confianza y aceptación, donde se dé el respeto mutuo y la justicia porque los niños necesitan escuchar a otros y ser escuchados.

La habilidad, por parte del maestro, de escuchar y comunicar con el alumno es condición imprescindible para un clima de confianza y con ello, las bases del desarrollo moral del niño.

El maestro, como guía de la conducta moral de sus alumnos, debe conocer el momento de desarrollo moral en que éstos se encuentran, es decir, necesita conocer las características de desarrollo del grupo concreto de niños o adolescentes con los que esté trabajando; cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas.

Turiel (1966) y Rest (1973), en sus estudios sobre la atmósfera moral, deducen que un entorno de estadio más alto estimula el desarrollo moral. Por consiguiente, el maestro debe captar lo que

fomenta, lo que hace en clase para ofrecer un ambiente que asegure el crecimiento para superar su actual estado de desarrollo. La interacción social supone el contacto del niño con gente a distintos niveles de desarrollo moral; al tratar de asimilar nuevos comportamientos, el niño tiene que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a otra más compleja, produciéndose el paso al siguiente nivel de razonamiento moral.

Para Selman y Lieberman (1975), la función del profesor es importante por dos razones: para crear conflicto, y estimular la capacidad de los alumnos adoptando el punto de vista del otro.

1º *Crear conflicto*, el tipo de conflicto que facilite el crecimiento de los modelos de pensamiento de sus alumnos. Kohlberg sostiene que los modelos de pensamiento en cada etapa no se pueden enseñar, sino que el modo de razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social y cambia gradualmente.

La creación de conflicto cognitivo es uno de los roles más importantes del educador moral y cultivar el diálogo es el medio principal de hacerlo.

Hersh (1984) presenta cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo:

- 1) Diálogo del alumno consigo mismo, en el que la necesidad de resolver tal conflicto acaba por resultar en cambio de estadio. Llegar a este diálogo interno consigo mismo, normalmente, requiere la interacción con los otros.
- 2) Diálogo del alumno con otros alumnos, que les abre etapas de pensamiento superiores a su propio nivel, lo que les estimula a ir más allá de su modo de pensar en este momento. La apertura a un razonamiento moral de nivel más alto que el propio conduce necesariamente al desarrollo moral.
- 3) Diálogo del alumno con el profesor, en el que se benefician ambos, sobre todo éste, pues al tratar de entender el razonamiento del niño tiene que responder desde el marco de comprensión de éste.
- 4) Diálogo del profesor consigo mismo, sobre las condiciones y conductas necesarias para estimular una interacción efectiva en los tres tipos de diálogos citados. El profesor inicia las condiciones en las que las interacciones pueden ocurrir, actúa como catalizador para que la interacción social que lleva al

desarrollo moral pueda darse. El proceso de diálogo del profesor consigo mismo también quiere decir, por supuesto, que es eficaz para crear conflicto cognitivo en sus alumnos.

2º Estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, es decir, asumir el rol de otra persona. El medio básico por el que se da el proceso de asumir roles es el diálogo. El profesor ha de ser el primero en asumir roles porque, como adulto, es capaz de tomar la perspectiva de la clase y del grupo. Esta capacidad es vital e implica ayudar a los niños a ver a los otros, como parecidos a ellos, pero diferentes con respecto a sus pensamientos, sentimientos y modo de ver el mundo. También es importante que el profesor ayude a sus alumnos a verse a sí mismos desde la perspectiva de los otros.

Es función del profesor promover intercambios sociales que abran a los alumnos a estadios de razonamiento moral superior al suyo, y animarlos a ir más allá de sus modos de razonamientos actuales.

Siguiendo a Hersh (1984), para crear oportunidades en clase que estimulen el conflicto cognitivo y la asunción de roles, el profesor debe aumentar la conciencia moral de sus alumnos, es decir, debe ayudarles a explorar las dimensiones sociales de su interacción, y el contenido de sus estudios. Para conseguirlo, utiliza varios medios, entre los más importantes:

- Presentar dilemas hipotéticos clásicos.
- Exponer dilemas morales, reales, para su discusión, aprovechando las oportunidades que ofrece la interacción diaria en la clase como fuente de temas éticos a discutir. El maestro y los niños están juntos la mayor parte del día, y puede haber multitud de ocasiones en las que surjan posibles dilemas morales que puedan comentar conjuntamente.

Para crear un clima facilitador del desarrollo moral, sería necesario (Hersh y Johnson, 1977) utilizar las siguientes técnicas:

- Disponer el aula de modo que facilite el debate entre los alumnos y la comunicación con el profesor. Esto ayuda también a los alumnos menos expresivos oralmente.
- Distribuir los grupos. Los grupos pequeños llevan menos riesgo en la apertura, especialmente cuando los alumnos comparten sus ideas sobre problemas morales por primera vez.

- Proponer modelos de aceptación. Una atmósfera que no juzgue es indispensable si queremos que los alumnos sientan que pueden compartir abiertamente sus ideas sobre temas morales. El profesor tiene que ofrecer modelos que ayuden a desarrollar un repertorio de respuestas más amplio para las ideas de otras personas, es decir, es necesario aceptar a la persona explorar las reacciones de los alumnos porque están demasiado metidos en su propio punto de vista para considerar el de los demás.
- Plantear técnicas de escucha y comunicación. En la escuela, es necesario la habilidad de escuchar y comunicar eficazmente con los alumnos. Esta capacidad de escuchar atentamente es lo que va a ayudar a los niños a aprender a comunicarse con los demás.
- Animar a la interacción entre los alumnos. Cuando se ha logrado crear experiencia de interacción, los niños comienzan a iniciar este proceso de aprendizaje por sí mismos, es decir, aprenden a confrontar y a estimular mutuamente su pensamiento.

3.8 APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE KOHLBERG A LA EDUCACIÓN, VINCULACIÓN CON LA PEDAGOGÍA SALESIANA Y CON LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL CES DON BOSCO

Según Kohlberg, el maestro ha de tener habilidad para escuchar y comunicar con el alumno, ser capaz de crear un clima de confianza. El maestro, como guía de la conducta moral de sus alumnos, entre otros aspectos, ha de conocer el momento de desarrollo moral en sus alumnos.

3.8.1 La pedagogía salesiana. Factores que intervienen en el desarrollo moral en la óptica de la teoría de Kohlberg

La Pedagogía salesiana, en la actualidad, es la teoría y la práctica del Sistema Educativo de Don Bosco denominado Sistema Preventivo, que se fundamenta en tres pilares: La razón, la trascendencia o fe cristiana y el amor. Se trata de desarrollar simultáneamente en el joven las tres dimensiones del ser humano, la cognitiva, la afectiva y la trascendente, en un ambiente de familia, de participación y alegría, es lo que se denomina una educación integral del alumno.

La pedagogía del ambiente de familia es uno de los elementos de identidad de un centro salesiano. Es el ‘caldo de cultivo’ donde se experimenta que el centro es casa, familia que acoge, que respeta y potencia la diversidad en clima de libertad.

Don Bosco entregó su vida y sus sueños a los muchachos más necesitados de Turín, siempre creyó y confió en ellos: “me basta que seáis jóvenes para amaros”. Descubrió dos aspectos importantes y actuó en consecuencia: Cualquier joven tiene en su interior una fibra de acceso al bien, y el joven, dentro de sus limitaciones, es capaz de hacer lo que sabe, de la mejor forma posible. Para conseguir lo mejor del joven, puso en práctica una estrategia de *toma de rol*, de ida y vuelta, primero él, como educador, asume el rol del educando, y después el educando asume el rol del educador (Comisión Nacional de Escuelas Salesianas, 2015).

- **Toma de rol.** *El educador conquista el afecto y la confianza del joven.* Don Bosco disfruta y goza con todo aquello que cautivaba el corazón del joven, desde donde establece una relación tal, que el joven se da cuenta que su vida y su persona es importante para Don Bosco. A partir de este momento, el joven es capaz de hacer todo lo posible para congratularse con Don Bosco. El educando está en disposición de asumir el rol de su educador. Esta es una clave importante del Sistema Educativo Salesiano: “Que el educador ame lo que los jóvenes aman, que ellos se den cuenta que se les ama y así conseguir que se comprometan totalmente en su formación aun en las cosas que menos les guste”.
- **El patio salesiano** es lugar de encuentro, donde niños y jóvenes se acercan en busca de un lugar seguro en el que jugar, practicar deporte o simplemente encontrarse en un sitio que es suyo y no

del mundo de los adultos, donde de manera discreta está presente la figura de un educador adulto salesiano, es también el marco ideal para compartir. Compartir alegría y tristezas, confidencias y sueños, juegos y meriendas, (Misiones Salesianas, 2014). Para Kohlberg (1992), el desarrollo moral depende de la estimulación, interacción social, espacio entre iguales, etc.

- **El teatro salesiano** es un medio para llegar a los chicos. Los temas siempre con algún valor o mensaje que transmitir, si son musicales estupendo, que permita trabajar a lo largo del año con ellos y transmitirlo al público (Alandar, 2015). El desarrollo moral, según Kohlberg, depende de la estimulación, interacción social, toma de rol, valores socio-afectivos.
- **Agrupaciones juveniles como una relación estructural organizada.** Juan Bosco en sus tiempos de estudiante en Chieri, hacia el 1832, fundó «la Sociedad de la Alegría» entre sus compañeros, mostrando su opción por buscar lo positivo en la vida y evitar toda tristeza (“melancolía, fuera de la casa mía”). Y esa fue una de las claves principales de su pedagogía con los niños y los jóvenes: la vida entendida como fiesta y la fe como felicidad. Por una parte, la música, el teatro, las excursiones, el deporte. Por otra, la alegría sobrenatural de la fe. En todo momento, la alegría del existir, del poder trabajar, de la entrega a los demás, la alegría de la vida de cada día. El optimismo, la confianza en Dios y en las personas, saber ver y gozarse de los valores que hay en este mundo, sin lamentarse continuamente, son los secretos de su pedagogía salesiana (Martínez, H. 2007).
- **Oratorio-Centro juvenil** es una propuesta educativa para acoger a cada uno como es... cuidar el crecimiento de cada uno... favorecer la maduración de su propio proyecto de vida... compartir con los demás la propia realidad... y la búsqueda del sentido de la vida. El corazón del Oratorio-Centro Juvenil son los animadores y animadoras, educadores “que caminan con los jóvenes, descubren con ellos, se dejan cuestionar por ellos, y saben proponer, con entusiasmo y firmeza, nuevas metas de maduración personal” (Blanco, J.M., 2012). Turiel (1966) y Rest (1973), en sus estudios sobre la atmósfera moral, deducen que un entorno de estadio más alto estimula el desarrollo moral. Kohlberg el desarrollo moral depende de la estimulación, interacción social, etc.

4 LOS VALORES EN EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

4.1 INTRODUCCIÓN

La formación en valores está siendo uno de los puntos de insistencia en los actuales enfoques educativos, desde instancias internacionales y desde las políticas educativas. El interés creciente por la formación en valores se debe al hecho de que, en la actualidad, la educación formal ya no es el único ámbito de educación, sino que desde otros ámbitos educativos se está realizando una labor educativa.

La complejidad social y las múltiples demandas exigen aprendizajes que permitan responder a los diferentes problemas y situaciones que la persona encuentra en los diversos contextos en los que se mueve.

Este hecho está llevando a centrar las metas educativas en fundamentos que permitan afrontar las situaciones diversas en las que se encuentra, siendo las actitudes y valores el fundamento. En esta perspectiva, “las actitudes, como predisposiciones para la conducta, adquieren especial relevancia” (Escámez y Ortega, 1986, p. 14).

Peters (1982) considera que:

Si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, predisposiciones para la vida en común y para la participación en los asuntos públicos; si todo eso no se consigue en el proceso educativo entonces habría que suprimir lo de educativo (citado en Escámez y Ortega, 1986 p. 16).

Según Escámez y Ortega (1986), los especialistas de la educación coinciden en la necesidad de que los valores estén presentes en el proceso educativo, sin embargo creen que no se hace bien porque “es un tema comprometido o porque no se sabe” (p. 17) y por los numerosos planteamientos teóricos y tecnológicos sobre qué valores se han de enseñar y cómo hacerlo, llegando a separar las grandes declaraciones en torno a la educación y su puesta en práctica.

Escámez y Ortega (1986) consideran que, en un tiempo de confusión y crisis de valores, las instituciones educativas y sobre todo la escuela, tiene un gran reto, ayudar a los jóvenes a identificar y clarificar sus valores.

Las instituciones educativas, especialmente la escuela, deben plantearse, en una época de confusión valoral, ayudar a los jóvenes a identificar y clarificar sus propios valores para que tomen decisiones auténticamente suyas. Consideramos que éste es el gran reto de las escuelas de nuestro tiempo (p. 17).

La educación en valores, siendo un tema de vital importancia, sin embargo, presenta ciertas dificultades y problemas, ante lo cual Escámez y Ortega (1986) creen que los educadores adoptan posturas diferentes:

- a) Enseñan los valores que consideran correctos, bien establecidos y aceptados por la sociedad.
- b) No se implican en esta materia por temor al adoctrinamiento del estudiante, o a la reacción de la comunidad ante la posible desviación de lo establecido, o por creer que es un tema que compete a la familia o a la iglesia, y por consiguiente se centra solo en contenidos instructivos, o también porque no se sabe cómo hacerlo.

La enseñanza en valores es un hecho. Los valores se transmiten en el proceso educativo, el educador los transmite con sus actuaciones, sus comentarios, debate, libros elegidos, silencios, omisiones... La cuestión está en si el educador ha de plantearse si quiere enseñar los valores de modo inconsciente o hacerlo de forma consciente y técnicamente, tratando de ayudar al educando, como apunta Castillejo (1984).

A partir de los trabajos de Kohlberg, se ha establecido la evidencia, conceptual y empírica, de que el desarrollo de la persona está en relación con su desarrollo moral, “los valores descritos en el

esquema de Kohlberg sobre el desarrollo moral nos permiten hablar de desarrollo valoral como intercambiable con desarrollo moral” (Escámez y Ortega, 1986, p. 18).

Escámez y Ortega, han realizado una importante labor en el estudio de las actitudes y valores. Su aportación a un tema de tanta relevancia en la educación y para los educadores, presenta las direcciones, teorías e investigación actual. Han recogido estrategias y técnicas, con el fin de incorporarlas en el proceso educativo, de manera que favorezca de modo eficaz la enseñanza de los valores y la modificación de actitudes. Ofrecen modelos teóricos y estrategias en la formación de valores y actitudes.

4.2 NATURALEZA DE LOS VALORES DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

El término “axiología” proviene del griego *axios*, ‘lo que es valioso o estimable’, y *logos*, ‘ciencia’, por lo tanto la axiología es la ciencia de lo que se considera valioso o estimable. No trata solo de los valores positivos, sino también de los valores negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso.

Acercarse al tema de los valores no es una tarea fácil, por la pluralidad de criterios, la diversidad de perspectivas y enfoques desde las que se puede abordar su estudio. El término “valor” es complejo de definir. Es un término multidimensional porque cada autor que ha estudiado sobre el tema ha ofrecido un matiz diferente según su punto de vista y su estudio axiológico. Gervilla (1998) propone que los valores son semejantes a

Un poliedro, cuyas múltiples caras nos ofrecen diversas imágenes, todas ellas verdaderas desde sus respectivas visiones. El olvido de la perspectiva ocasionaría, muy posiblemente, discusiones y enfrentamientos entre varios sujetos que narran el contenido de lo que ven. Todos ellos hablan del mismo objeto, pero no todos dicen lo mismo (p. 400).

Gutiérrez (2003) expresa que la dificultad para dar una definición de valor es su falta de entidad objetiva, porque depende y se relaciona con alguien que valora.

Los valores tienen una curiosa característica que hace particularmente escurridizo su estudio, y es que no son propiedades de las cosas o de las acciones, como el peso, la forma o el color, sino que dependen de una relación con alguien que valora. De ahí, que sea tan difícil establecer una teoría material de los valores en la que estos tengan una entidad objetiva (p. 36).

Pastor (2008) expresa que esta dificultad se debe a la relación entre variables individuales y culturales como las creencias, las necesidades, las normas y las actitudes que cada persona posee.

El estudio sobre los valores puede realizarse desde diferentes perspectivas, como la ontológica, filosófica, antropológica, sociológica, psicológica y puede llevar a planteamientos y propuestas diferentes. En el presente estudio, se aborda desde la *perspectiva psicossociológica* y, presenta la naturaleza, características, funciones e implicaciones pedagógicas.

4.2.1 Psicología de los valores

Los valores, desde la perspectiva de la psicología, tienen su origen en Eduardo Spranger, discípulo de Dilthey, con su obra *Formas de vida según los diferentes valores que caracterizan a los hombres, Lebensformen* (1913), aunque no hace referencia a los valores morales. Allport G. y Vernon, P.E. recogen la tipología de Spranger y construyen un inventario de valores (1931). A partir de 1950, comienzan a surgir estudios psicológicos y toma fuerza la construcción teórica de valor, en el ámbito de la psicología social, para estudiar la conducta humana.

En los años cincuenta y sesenta, los psicólogos sociales no consideran los valores morales, tal vez por influencia de Spranger. En los años setenta, Milton Rokeach, presta atención al estudio de los valores morales, por lo interesantes que resultan para la vida humana.

Para Rokeach, los valores tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual, y cumplen dos funciones: normativa y motivacional. Los valores de una persona se pueden cambiar, consecuencia del proceso de socialización o de procesos destinados a modificarlos.

El modelo de Rokeach permite medir los valores mediante diferentes técnicas: a) Inferencias realizadas a partir de los comportamientos directamente observables; b) Interrogando al sujeto

para que exprese con sus palabras los valores que apoya con su forma de comportarse, y c) Mediante una escala de valores que el sujeto debe ordenar en función de su propio sistema de valores. Dos de los instrumentos más utilizados son la Lista de valores de Rokeach y las Frases inconclusas.

Derivado de la psicología de los valores, y a partir de los planteamientos de Rokeach, se han desarrollado técnicas para la educación de valores con diferentes matices, que recogen Arbuth y Faust (1981); Hersh y cols. (1984); Gutiérrez Sanmartín (1989); Sanchis (1986); Escámez y Ortega (1986); Escámez et al. (2007).

4.2.2 Perspectivas del término “valor”

La dificultad proviene por el significado que diversos autores dan al término valor, al estudiarlo desde posturas y visiones diferentes:

Para Delval y Enesco (1994), los valores determinan las reglas o normas de conducta y, con ello, indican cómo comportarse en diferentes situaciones.

Gervilla (1993, 2000) concibe el valor como un poliedro con múltiples caras, que puede contemplarse desde diferentes ángulos. Desde la visión de la metafísica, los valores son realidades objetivas que valen por sí mismos; desde una visión psico-social, los valores valen en tanto son objeto de nuestro agrado o desagrado y por ello los valores no valen por sí mismos.

Gutiérrez (2003) entiende los valores como constructos ligados a la existencia de la persona, afectan a su conducta, modelan sus ideas y condicionan sus sentimientos y actuaciones.

Pastor (2008) define el valor como aquello que se considera deseable y nos atrae. Son una meta a la que debemos aspirar y, conforme a esos valores, se intenta conformar la conducta, asumiendo sus consecuencias.

Rockeach (1973, 1979) ofrece una de las definiciones más universales. Un valor es una creencia duradera en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo opuesto de conducta o estado final de existencia.

Todos ellos coinciden al considerar que los “valores son realidades objetivas, mediatizadas por las normas o reglas, y dependientes de la interacción con el medio social en el que se desarrolla el individuo” (Miraflores, 2016, p. 146). Pastor (2008) añade que son “compartidos por los miembros de dicha sociedad y se concretan en un determinado modo de comportamiento” (p. 264).

Para García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009), los valores “son algo natural, propio de todo ser y propio de cada persona: cada persona posee valores y, por otro lado, en cada instante estamos valorando, preferimos una cosa, una conducta... sobre otra” (p. 200).

Estos autores conciben los valores como aquello que perfecciona y da valía a la persona, a sus acciones y a las cosas que le rodean. Piensan que valor es: aquello que no deja indiferente a las personas, responde a sus necesidades, destaca por su perfección o dignidad, rompe la indiferencia y mueve a obrar. En este sentido afirman que los valores son:

- Proyectos ideales, en cuanto que son apreciados, deseados y buscados.
- Opciones, que la voluntad busca y elige.
- Creencias, que se integran en la estructura del conocimiento dándole un sentido.
- Patrones, que guían la conducta y decisiones de todo ser humano.
- Características de toda acción humana, que mueven a la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

Los valores son “el motor o el impulso permanente que dinamiza y orienta los comportamientos y la conducta, configurándose en auténticas fuentes de orientación y motivación” (2009, p. 201).

Escámez et al. (2007) abordan el tema de los valores desde dos perspectivas diferentes y complementarias. Estudian la naturaleza de los valores y los valores como contenido de aprendizaje.

4.2.3 Definiciones de valor

Es difícil dar una definición de valor porque hay tantas como autores y como perspectivas o teorías existen. Pérez, C. (2008, p. 107) recoge varias desde una perspectiva integradora de las diversas dimensiones que se dan en el valor. Entre ellas menciona:

- Marín (1990, p.172): «Valor es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias o necesidades».
- Frondizi (1958, p. 113): «El valor es una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en un objeto».
- Garzón y Garcés (1989, p. 367): «Los valores son la dimensión prescriptiva que toda presentación cognitiva lleva implícita y que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia de su interacción con los demás»
- Quintana (1998, p. 135): «Valor es una cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés (o una aversión) por dicho objeto».
- Rokeach (1979): «Una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio».
- Gervilla (1998, p. 400): «El valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana».

De estas definiciones, se deduce que los valores poseen una serie de rasgos, características o propiedades que les une, les define y diferencia en cuanto tales. Prescindiendo de los rasgos específicos de una u otra teoría o concepción axiológica, y de modo genérico, se pueden extraer las siguientes características de los valores:

- Son apetecibles o deseados por su bondad.
- Poseen fuerza para orientar la vida humana.

- Se nos presentan de forma polar.
- Se pueden categorizar, clasificar u ordenar desde diferentes puntos de referencia.
- Se organizan en jerarquías.
- Presentan la cualidad de Infinitud.
- Muestran carácter relacional.

4.2.4 Los valores desde la perspectiva psicosocial

Qué son los valores, es el interrogante que, en diferentes ocasiones, nos planteamos. Acercarse al tema de los valores implica cuestionarse diferentes aspectos de los mismos y la necesidad de clarificar cuál es su naturaleza.

A lo largo de la historia, se ha planteado si los valores existen realmente o si se trata de una invención de las personas. Si a las cosas se les da un valor y, por ello, parecen valiosas, o si se reconoce un valor en ellas y, por ello, resultan valiosas. Tema complejo y difícil, pero de interés, porque muestra dos perspectivas diferentes.

Escámez et al. (2007) se plantean si los valores son cualidades que están en las personas, las cosas y las instituciones, que merecen nuestro aprecio, estima y reconocimiento o si son atributos/atribuciones que el sujeto da a las personas, cosas e instituciones. Intentan conocer por qué los valores son estimados por las personas, cuál es su función en la vida de las diferentes culturas, tipos de valores, la diferencia entre los valores morales y los demás valores y se interrogan si los valores son propios de cada cultura o si hay valores comunes a todos los hombres, con independencia de la cultura.

4.2.4.1 Los valores son cualidades

Escámez et al. (2007) mantienen que “los valores son las cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones

o cosas y que merecen ser estimadas” (p. 16). Consideran valiosas a las personas, acontecimientos, instituciones o cosas que tienen alguna cualidad que es apreciada y estimada por las personas.

Las cualidades que son los valores, unas veces el ser humano las descubre en la realidad, y otras las pone en las cosas, porque la realidad no es estática sino dinámica, y contiene un potencial de valores que solo la creatividad humana puede descubrir, porque saca a la luz lo que está latente, y da el significado de valor a lo que produce la acción humana.

Piensan que el significado del valor, como cualidad, con frecuencia, desaparece debido al uso del lenguaje, porque se tiende a denominar a los valores como sustantivos (por ejemplo, solidaridad, igualdad, libertad) y también hablamos de ellos con adjetivos calificativos cuando se refieren a la igualdad en derechos del hombre y la mujer, a la libertad de las personas... Consideran que deberíamos referirnos a los valores como adjetivos calificativos porque “los valores son cualidades de las personas, instituciones, situaciones, acontecimientos y cosas” (p. 19).

4.2.4.2 Son cualidades reales

Tradicionalmente se han considerado los valores como cualidades de las cosas, cualidades irreales. Se ha interpretado el valor desde dos dimensiones diferentes, el valor como algo real y concreto o el valor como ideal que hay que conseguir, como algo deseable. Desde esta dimensión de lo real o irreal de los valores, Pérez C. (2008) presenta que la cuestión es

si el valor tiene relación solamente con lo concreto y lo real, es decir, aquello que nos agrada, deseamos o nos interesa en un momento dado, o si se puede a su vez relacionar con algo que, aunque no tenga existencia en un momento dado, puede llegar a interesarnos, a agradarnos, a hacer que lo deseemos. Sería el valor entendido como una concepción abstracta que supera los límites de la existencia concreta o real (p. 101).

Sin embargo, para Escámez et al. (2007) se trata de cualidades reales que están en las acciones de las personas, de las cosas y de las instituciones, porque hay acciones que merecen nuestro aprecio o

nuestro desprecio, por ejemplo ante una persona tolerante o ante un incendio provocado.

Con frecuencia, se confunde el mundo de la realidad con el mundo físico, sin embargo igual que es real aquello a lo que podemos dar un golpe “también son reales las experiencias de los seres humanos” (p. 19) como el miedo ante un posible despido o el proyecto de un joven de ganarse la vida con su trabajo. Para Escámez et al., los valores son tan reales que “nuestro mundo es inimaginable sin ellos” (2007, p. 19).

4.2.4.3 Cualidades reales que merecen la estima de persona

Los valores son dignos de la estima de las persona porque le permiten hacer un mundo más habitable, acondicionarlo para poder vivir en él de modo más pleno.

El hombre ha de crear las condiciones necesarias y ha de resolver los problemas de la vida mediante sus acciones, y para ello ha de inventar sus respuestas, dando origen a su posibilidad para construir mundos culturales. Las respuestas que el hombre ha descubierto con esfuerzo y trabajo, como solución a los problemas de su vida, a veces, “se constituyen en ideales de personas y comunidades dignos de estima, es decir, en valores” (Escámez et al., 2007, p. 18).

Los valores son cualidades que se han de dar en las conductas de las personas e instituciones del tiempo concreto en el que el sujeto vive, con el fin de conseguir un modo vida más humano, que merezca la pena.

Los valores, con el paso del tiempo y por las diversas circunstancias históricas y el contexto social, van cambiando hasta convertirse en valores apreciados por las sociedades.

Escámez et al. (2007) hace referencia a dos valores: la tolerancia y el respeto a la naturaleza. Con el paso de tiempo la tolerancia, inicialmente circunscrita en el aspecto religioso, se ha ampliado a aspectos políticos, morales, étnicos o sexuales convirtiéndose en uno de los valores o ideales más apreciados de las sociedades contemporáneas. También el cuidado de la naturaleza ha adquirido gran importancia en nuestro tiempo, por el riesgo que puede suponer la desaparición de la

vida, es una cualidad de nuestras conductas y se vive como ideal o valor de nuestro tiempo.

Estas dos cualidades, respeto a la naturaleza y tolerancia, constituyen dos de los valores más apreciados. Tienen que darse en la conducta de las personas e instituciones de nuestro tiempo para que la vida humana tenga el soporte que le corresponde.

Llegan a la conclusión de que “para acondicionar nuestra vida de acuerdo a los valores habremos de tener en cuenta al menos dos instancias: nuestro sentido creativo y estar atentos a la realidad de lo que nos sucede” (Escámez et al., 2007, p. 18).

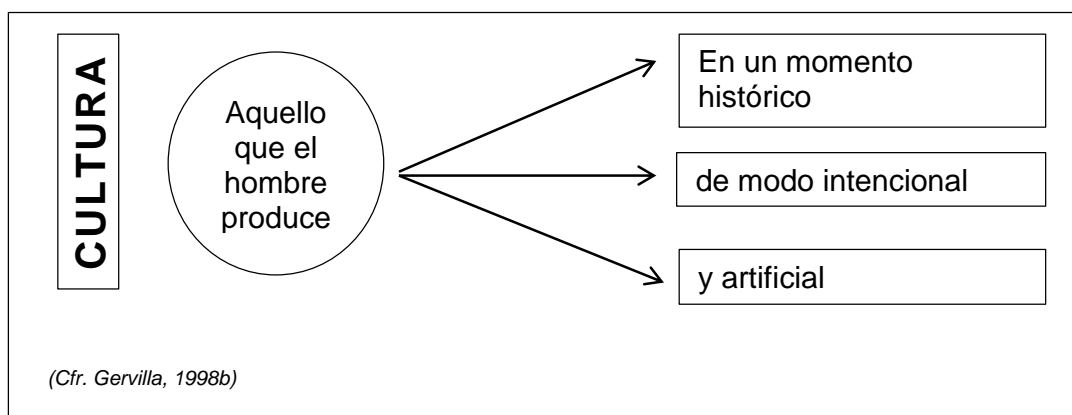
4.2.4.4 Los valores dinamizan la vida de las comunidades. Valores y cultura de la comunidad

Cada grupo social tiene su propia cultura que le hace peculiar y diferente a otros grupos. Cultura es “el conjunto de comportamientos, actitudes y valores que conforman su modo de vida y su propia identidad” (García Aretio et al., 2009, p. 177).

Gervilla (1998b) entiende por cultura todo aquel universo simbólico que el hombre ha elaborado, transformando el mundo físico y natural.

Figura 3. Cultura.

Fuente: García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 177.



Esta cultura representa el aspecto dinámico de la estructura social, que se acepta, se comparte, se defiende y se transmite de unas generaciones a otras. El comportamiento de los individuos se adapta, mediante el proceso de socialización, al ambiente cultural, propio de cada grupo en cuanto a normas y códigos de conducta.

Cada sociedad tiene sus propios procedimientos y normas que enseña todo educador en los diferentes escenarios. Cada sociedad es diferente porque detenta una cultura distinta que, a su vez, condiciona la educación que se imparte en ella. Es decir, la educación se mueve en un determinado y determinante marco socio-cultural ejerciendo unas funciones sociales señaladas por esa sociedad en la se enmarca y atiende (García Aretio et al., 2009, p. 177).

Escámez et al. (2007) afirman que los valores de una cultura no son producto de la imaginación subjetiva, una preferencia abstracta, sino que impregnan la identidad de la misma, y constituyen su parte más esencial. Para ellos el sistema de valores de una cultura es “el conjunto de cualidades que constituyen el sustrato más profundo y quizás la fuerza más importante que moldea la identidad de las personas que pertenecen a ella” (p. 20).

Habermas (1985) y Ortega y Gasset (1983) recogen que los valores de una cultura constituyen el grupo de convicciones desde el que se vive, penetran las prácticas ordinarias de las personas y aseguran la identidad de esa comunidad cultural.

Al dinamismo de los valores en la vida de las comunidades, Escámez et al. (2007), le dan dos significados:

1. Las comunidades culturales y sus miembros persiguen alcanzar lo que consideran cualidades dignas de estima y combaten o rechazan lo que se opone a aquellas cualidades.
2. Los valores de una comunidad van reinterpretándose al hilo de los acontecimientos y de las circunstancias que se van produciendo en esa comunidad.

De ello se deduce que el significado de los valores ha ido variando con el paso del tiempo, y están tan introducidos en las culturas que expresan los matices y la variabilidad que se produce en la transformación de las culturas. Se podría estudiar cómo ha cambiado el significado de un valor dentro de una misma cultura, o cómo cambia el significado de ese valor en culturas diferentes y cómo cambian los valores y los sistemas de valores de una a otra cultura.

4.2.5 Dimensiones de los valores

Los valores presentan una bipolaridad que nos sitúa ante conceptos dicotómicos de los mismos. Pérez, C. (2008) ofrece diferentes perspectivas que tratan de integrarse en el concepto de valor: dimensión objetiva-subjetiva, dimensión ideal-real, dimensión emocional-racional, dimensión universal-relativa, dimensión colectiva/individual de los valores.

Dimensión subjetiva/objetiva. El nacimiento de la axiología, estuvo envuelto en el cuestionamiento sobre el objetivismo o relativismo de los valores. Se interrogaba si el hombre crea o descubre los valores. Para Pérez, C. (2008) el centro de la cuestión era si las cosas tienen valor porque las deseamos o si las deseamos porque tienen valor, y también si lo que confiere valor a una cosa es el deseo, el agrado o el interés, o si sentimos la preferencia porque esos objetos tienen un valor, que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológica u orgánicas.

Desde la *perspectiva subjetiva*, se considera que el valor debe su existencia, sentido y validez por las reacciones fisiológicas o psicológicas de la persona que los valora. Paya (1977) presupone que la existencia del valor depende del sujeto que valora, es decir, que “el valor se identifica con algún hecho o estado psicológico, y lo que diferencia a unas teorías de otras es simplemente el tipo de actividad psicológica que se argumenta para explicar la naturaleza del valor” (Pérez, C., 2008, p. 100).

Las cosas son valiosas no por sí mismas sino por la relación que mantiene con la persona. Acepta que cada persona o grupo social, crea sus propios valores, y esto conlleva el no pretender que las demás personas o grupos sociales compartan esos valores.

Desde la *perspectiva objetiva*, se identifica el valor con el objeto que lo manifiesta y se llega a identificar los valores con los bienes. Se reconoce que los valores existen con independencia de la persona o de su valoración, son realidades que están ahí, en las personas, en los acontecimientos o instituciones. Los valores existen con independencia del sujeto que los valore, éste los descubre.

Pérez, C. (2008) concreta estos aspectos y expresa que:

En el enfoque subjetivo el valor es una construcción del sujeto; es algo que éste añade a los objetos físicos o sociales. Este añadido dependerá fundamentalmente de las características del sujeto y de sus vivencias psicológicas. Por el contrario, los objetivistas entienden que el valor existe de forma real, autónoma y objetiva, constituyendo un aspecto de la realidad que se le impone al sujeto. Estas dimensiones del valor también pueden interpretarse en términos externo/interno, en el sentido de que el valor es algo dado, algo que está en el ambiente o contexto o, por el contrario, algo que construye el propio sujeto (p. 100).

Gervilla (1998) manifiesta que “el valor no tiene por qué ser objetivo ni subjetivo; más bien podríamos afirmar la posibilidad de ser objetivo y subjetivo, conjunción y no disyunción, en cuanto sujeto y objeto son condiciones necesarias, aunque no suficientes del valor” (p. 405).

Se intenta superar la dicotomía sobre si deseamos la cosas porque tienen valor o si las cosas tienen valor porque las deseamos, “los valores surgen en la relación que una subjetividad personal traba con ciertos elementos de la realidad natural y humana” (Puig, 1995, p. 123). Entiende los valores como cualidades de la realidad que “no son ni enteramente subjetivas ni enteramente objetivas, sino que surgen gracias a la relación sociohistóricamente situada que se da entre los hombres y la realidad que los rodea” (citado en Pérez, C., 2008, 105-106).

Una interpretación situacionista ha intentado desbloquear el enfrentamiento entre estas dos posturas. Dejan a un lado el tema de la objetividad y subjetividad, y toman en consideración otros aspectos que caracterizan a los valores.

El valor no se puede concebir con un solo elemento que lo defina. Los estadios psicológicos y el sujeto de valoración son condición necesaria pero no suficiente, porque el valor resulta de la “interrelación de un sujeto que valora y un objeto de valoración” (Pérez, C., 2008, 101); depende de “las condiciones históricas, sociales, físicas o estructurales” (p. 101) en las que se produce la relación entre sujeto y objeto. Por ello, los valores presentan una dimensión dinámica, porque el sujeto y el objeto, que son el punto de partida, no son estables ni homogéneos.

Fruto de la relación dinámica sujeto-objeto, en unos valores, prevalecerá más la realidad objetiva y en otros la actividad psicológica.

Dimensión real/ideal. Desde el inicio de la axiología, se cuestiona entre lo deseable (concepción abstracta, potencial o posible) y lo deseado (realidad o sustantividad). En esta dimensión del valor, se plantea si el valor se sitúa en unas coordenadas específicas y concretas o, si se concibe como una abstracción, un mundo de lo posible o deseable.

El interrogante de esta dimensión es si el valor solo tiene relación con lo concreto, lo real, con lo que nos agrada, o nos interesa en un momento determinado o si se puede relacionar con algo que, puede llegar a interesar, a agradar y hacer que se desee, en un determinado momento. Se trata de una concepción abstracta del valor que supera los límites de la existencia concreta o real.

Se refiere a una concepción del valor como algo concreto y real, o como un estado ideal a conseguir, algo que puede ser, lo deseable, aunque todavía no sea.

Pérez, C. (2008) ofrece la visión de K. Popper sobre el carácter real o ideal de los valores. Diferencia tres mundos en la realidad: 1) el mundo físico o de lo real, 2) el mundo de la experiencia, 3) el mundo de la cultura humana:

El primero es el mundo físico donde están los seres animados, e inanimados, pero que también contiene estados y acontecimientos. Es el mundo de lo real. El mundo *dos* es el de la experiencia, que puede ser tanto consciente como inconsciente en los seres humanos. Este mundo surge en la interacción de los seres animados e inanimados del mundo *uno*. El mundo *tres* es el de la cultura humana, el mundo de los productos objetivos de la mente humana, es decir, los productos de los procesos de la experiencia. Serían todos los productos planificados o deliberados de la actividad mental humana (libros, sinfonías, coches, cuadros, etc.). Estos objetos, en cuanto realidades físicas, se solapan con los objetos propios del mundo *uno*. Pero en el mundo *tres* existen elementos inmateriales que no se solapan con los del mundo *uno*, puesto que no son objetos físicos, ni con el mundo *dos*, puesto que no son experiencias, pero que son igualmente reales. Son los problemas, las teorías, los argumentos, los números, los ideales, etcétera (p. 101).

Expresa que el mundo de la cultura, es decir, el de los problemas, las teorías, los ideales, etc. es un producto de la mente del hombre y, a la vez, los elementos culturales son independientes de la persona, al menos en parte, porque sugieren problemas y teorías nuevas que ya existen y están por descubrir. De este modo, el mundo *tres* va creciendo conforme se solucionan los problemas planteados. No es ficticio, sino que es real, y ejerce gran influjo sobre el mundo *uno* a través del mundo *dos*. Así, por ejemplo, los grandes valores e ideales que han movido a la

humanidad a lo largo de la historia, como puede ser el ideal de libertad en la Revolución francesa, o la ideología comunista en la Europa del siglo XX, fueron productos de unas mentes situadas en un contexto.

Dimensión emocional/racional. Esta dimensión surge del concepto de valor, y la contraposición surge de las teorías subjetivistas y objetivistas del valor, que muestran la evidente complejidad del mundo de los valores y la dificultad para integrar posiciones contrapuestas sobre la naturaleza de los valores. Esto da lugar a un cambio, se prioriza cómo se perciben y conocen los valores en lugar de la naturaleza o concepto de los mismos.

En la actualidad este tema se formula mediante conceptos psicológicos “naturaleza emocional versus racional del valor” (Pérez, C., 2008, 102). Disyuntiva siempre presente en los estudios psicológicos como emoción-cognición, que se presenta en muchas áreas y también en la formulación del concepto de valor.

La interpretación subjetiva del valor lo identifica en lo irracional, lo emotivo, interpretándolo como agrado, deseo, interés... Sin embargo, desde la perspectiva objetiva, se diferencian dos posturas contrapuestas, el planteamiento racionalista de Kant o Hartmann, para quienes los valores solo se pueden conocer a través de la razón, el intelecto, y la posición de Scheler que rechaza el apriorismo de Kant y da énfasis al aspecto emocional, al revelar que “la esencia de los valores se nos revela en la *intuición emocional*, y no en la *intuición intelectual*” (Pérez, C., 2008, p. 103).

Pérez, C. expresa que en la actualidad se considera que

El valor posee un componente intelectual y otro emocional. El conocimiento es previo y necesario, pero no es suficiente, pues si no hay sentimiento no se da la valoración. En la valoración se produce una fusión del conocimiento y del sentir, de los planos intelectual y afectivo, que hace entrar en juego toda nuestra personalidad. Por ello cada uno valora según lo que es, pero del mismo modo, las valoraciones que realizamos van configurando nuestra forma de ser (Llopis y Ballester, 2001).

Gervilla (1993) señala que “ni el emotivismo radical ni el racionalismo absoluto son buenos conocedores de los valores, pues en su captación, los sentimientos no son totalmente ciegos ante la razón, ni el conocimiento intelectual es ajeno a la afectividad” (p. 80).

Quintana (1998) se expresa en esta misma línea porque considera que los valores se pueden captar simultáneamente por el sentimiento y el entendimiento, por lo racional y lo emocional. Aunque lo más frecuente es que los valores se capten por la vía afectiva porque la persona capta mejor las ideas y sentimientos por la vía emocional que por la vía intelectual, que le supone más esfuerzo, y puede considerarse menos efectiva y más problemática. Según este autor, “los valores objetivos siempre se captan por la vía intelectual y racional, por ser la que ofrece mayores garantías de verdad” (p. 103).

Dimensión universal/relativa. Se trata de otra dimensión implicada en el concepto de valor que presenta dificultad. Se relaciona con la estabilidad y consistencia de los valores, en el espacio y en el tiempo.

La perspectiva objetivista de los valores, al conceptualizar el valor como entidad independiente del sujeto que valora y del objeto de valor, es coherente con el rasgo de universalidad y absoluto de los valores. Está en relación con el carácter ilimitado, absoluto e independiente del valor, es decir sin restricciones. La dimensión universal del valor también implica la inmutabilidad, no cambia ante el devenir de la historia o de los hechos.

Sin embargo, la perspectiva subjetivista, plantea que se da un relativismo psicológico e histórico en los valores, porque están condicionados por el desarrollo y circunstancias psicológicas de la persona. Considera que el valor carece de universalidad puesto que su estatus depende del sujeto que valora: “los valores existen en relación con la organización psicológica de la persona” (Pérez, C. 2008, p. 103). En relación al relativismo histórico, se identifica el valor con los hechos o fenómenos reales en los que se manifiesta, por ello está condicionado por factores sociales o culturales.

En la actualidad, Escámez, García y Ortega (1995) conceptualizan el valor como absoluto, porque los procesos mentales de las personas se han de interpretar desde el significado objetivo de la cultura a la que pertenecen, y las valoraciones o juicios de valor de las personas tiene sentido desde los valores de la cultura. Entienden, por relativismo filosófico, “los planteamientos que postulan la no existencia de verdades objetivas, sino que éstas son verdaderas para una época concreta” (p. 104) y en la misma línea referido a los valores, el relativismo axiológico postulan que “no existen unos ideales normativos de acción universalmente válidos, sino que éstos son relativos al grupo social de

pertenencia” (p. 104). No llegan a defender la existencia de valores absolutos, pero adoptan una postura clara, al considerar que «el relativismo es uno de los delitos que pueden cometer los intelectuales contra la razón y contra la humanidad» (p. 146).

También entienden que defender unos valores absolutos propios de la naturaleza humana debiera revisarse para no menospreciar o ser intolerantes hacia los valores de otras culturas o concepciones de hombre diferente. El pluralismo axiológico es enriquecedor para la construcción de unos ideales compartidos de humanidad.

Lo particular, lo que es propio de un entorno y de una época es arbitrario, y por ello, coactivo, sin embargo, lo universal, es lo que cada cual puede encontrar en uno mismo, y, por tanto, le hace libre.

Dimensión colectiva/individual. La interpretación subjetiva y objetiva, en la axiología y en la psicología, tradicionalmente han presupuesto que el valor es de la conciencia individual.

Las primeras interpretaciones psicológicas del valor, entendido como sistema motivacional, se han realizado analizándolo como fenómeno individual.

Rokeach, desde el marco de la psicología social, ve los valores como un constructo individual que permite al sujeto organizar, sistematizar y orientarse en su mundo social: los valores siguen entendiéndose como estructuras de conocimiento individual.

Nuevas interpretaciones desde estudios antropológicos, sociológicos o de la psicología social, han introducido el concepto de valor en el contexto de la cultura, como un elemento colectivo que configura un determinado modo de vida, una concepción del mundo y una orientación conductual.

Desde esta perspectiva, el valor se convierte en un elemento cultural que proporciona a los miembros de esa cultura un esquema conceptual de lo que es correcto, ideal y preferible, de tal manera que orienta la conducta humana. Estos esquemas orientativos se conservan y se transmiten socialmente y, a través de procesos de socialización, se incorporan a las creencias, actitudes, normas, etc., del individuo” (Pérez, C. 2008, p. 104-105).

Se pone de manifiesto la dimensión ideal del valor, al situarlo en el mundo de lo ideal, lo posible y deseable y, por ello, no identificable con acontecimientos, objetos, individuos concretos, pero que, a la vez,

exige pautas de conducta, orientaciones de la acción social específica que se convierte en acciones y sucesos concretos.

4.2.6 Polaridad de los valores

Los valores, como cualidades valiosas dignas de estima, generan atracción, van a ser deseados por todas las personas, por los bienes que le reportan, ya sea como placer, necesidad o deber. Sin embargo, producirán rechazo si se trata de cualidades negativas, porque supone carencia o perjuicio. Todo valor presenta un antivalor, cobra mayor fuerza y sentido en la medida que existe su contrario.

Se elige algo porque se encuentra en ello elementos valiosos, porque, cuando no se tiene, se nota su carencia, por ejemplo, la tolerancia frente a la intolerancia, la verdad frente a la mentira. De este modo, se comprueba cuáles son los rasgos que perfeccionan al hombre y su relación con los otros y con el entorno que le rodea, qué ayuda a perfeccionar al hombre y a humanizarse y qué es lo que les destruye.

4.2.7 Tipologías y clasificaciones de valores

Ante la diversidad de valores que se pueden encontrar, se han elaborado tipologías o clasificaciones, desde las diversas perspectivas de sus autores. Permiten tener una visión panorámica de los valores al mismo tiempo que situar y comprender las conductas individuales y grupales en un momento histórico. La clasificación facilita la tarea educativa.

Cada tipología presenta la influencia del concepto de valor que su autor defiende, aunque con concepciones diferentes, con frecuencia mantienen coincidencias

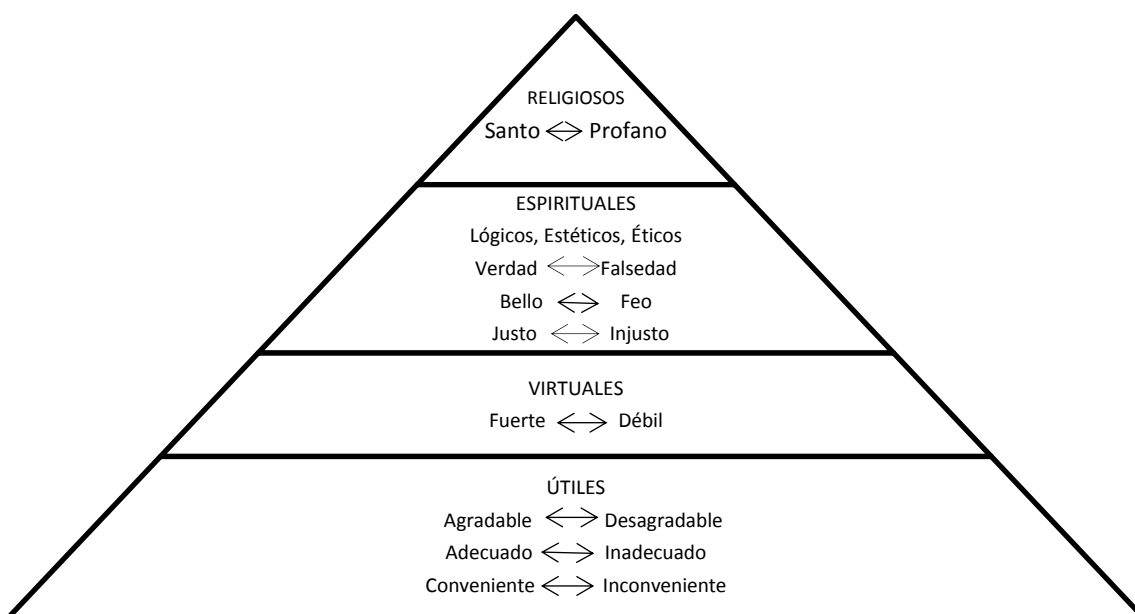
Seijo, C. (2009) en el artículo *Los valores desde las distintas perspectivas axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos*, ofrece algunas de las clasificaciones más destacadas; entre ellas se presentan:

Muñoz (1991). Clasifica los valores en: valores vitales y valores culturales, que dependen de la identidad. La identidad viene determinada por valores lógicos, estéticos, éticos, metafísicos y vitales.

Méndez (2001). Diferencia valores fundamentales o absolutos, a los que se les reconoce un rango con independencia de lo que puedan llegar a producir, y valores relativos a nuestra condición. Lo que vale por sí mismo tiene cierta independencia, mientras que los valores referenciales son medios para conseguir algo. Por ello, lo más característico de su clasificación es la jerarquía que establece, con niveles de posición (nivel más alto, nivel más bajo), como se refleja en la *figura 4*.

Figura 4. Categorización de valores según Méndez.

Fuente: Seijo, C., 2009, p. 158.



Cortina (2000) ofrece una categorización de valores, a partir de cuatro categorías: útiles, vitales, espirituales y religiosos (*tabla 11*).

Tabla 11. Categorización de valores según Cortina.

Fuente: Seijo, C., 2009, p. 159.

CATEGORÍAS	VALORES	
	Capaz ↔ Incapaz	
Útiles	Caro ↔ Barato	
	Abundante ↔ Escaso	
	Sano ↔ Enfermo	
Vitales	Selecto ↔ Vulgar	
	Enérgico ↔ Inerte	
	Fuerte ↔ Débil	
	Intelectuales	Conocimiento ↔ Error
		Exacto ↔ Aproximado
		Evidente ↔ Probable
		Bueno ↔ Malo
		Bondadoso ↔ Malvado
	Morales	Justo ↔ Injusto
Espirituales		Escrupuloso ↔ Relajado
		Leal ↔ Desleal
	Estéticos	Bello ↔ Feo
		Elegante ↔ Inelegante
		Gracioso ↔ Tosco
		Armonioso ↔ Inarmonioso
	Santo, Sagrado ↔ Profano	
Religiosos	Divino ↔ Demoníaco	
	Supremo ↔ Derivado	
	Milagroso ↔ Mecánico	

Gervilla (2003), desde una perspectiva integradora, aborda el concepto de educación integral a partir de cinco dimensiones de la persona. Los valores se organizan en categorías y subcategorías (tabla 12) que responden a las diferentes dimensiones del ser humano (biológica, afectiva, intelectual, social e individual).

Tabla 12. Categorización de valores según Gervilla.
 Basada en su Modelo Axiológico de Educación Integral.

Fuente: Seijo, C., 2009, p. 161.

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Valores ↔ Antivalores
Cuerpo	Valores Corporales	Salud, bienestar, disfrute, dinamismo ↔ desnutrición, sufrimiento.
Razón	Valores Intelectuales	Razón, reflexión, lógica ↔ analfabetismo, ignorancia.
Afecto	Valores Afectivos	Comprensión, cariño, empatía ↔ incomprendión, odio miedo.
	Valores Individuales/liberadores	Individualidad, libertad, independencia ↔ alienación, homogeneidad, esclavitud, dependencia.
Singularidad	Valores Estéticos	Belleza, arte, música ↔ fealdad, desagradable.
	Valores Morales	Bondad, justicia, tolerancia ↔ injusticia, maldad, intolerancia.
	Valores Sociales	Honradez, generosidad ↔ egoísmo, guerra.
Apertura	Valores Instrumentales económicos	Casa, coche, tecnología ↔ consumismo, pobreza.
	Valores religiosos	Dios, oración ↔ ateísmo, increencia.

Marín (1993) propone una clasificación en la que incluye valores como antivalores. Distingue como categorías principales los valores mundanos, espirituales y transcendentales (*tabla 13*).

Tabla 13. Categorización de valores según Marín.

Fuente: Seijo, C., 2009, p. 160.

Categoría de Valor	Subcategoría de Valor	Valores	Reacción Subjetiva
Valores Mundanos	Económicos	Caro ↔ Barato	Goce de Posesión
		Abundante ↔ Escaso	
		Rico ↔ Pobre	
		Útil ↔ Inútil	Sentimiento periféricos
		Capaz ↔ Incapaz	
	Vitales	Sano ↔ Enfermo	Placer ↔ Dolor
		Fuerte ↔ Débil	Emociones Orgánicas
		Enérgico ↔ Inerte	Sentimientos Centrales
	Intelectuales	Verdadero ↔ Falso	
		Lógico ↔ Ilógico	Satisfacción de la evidencia y la certeza
		Probable ↔ Improbable	
		Posible ↔ Imposible	
		Consecuente ↔ Inconsecuente	Inquietud por la duda y la ignorancia
	Morales	Bueno ↔ Malo	Sentimiento de obligación y respeto a la ley
		Justicia ↔ Injusticia	
		Leal ↔ Desleal	
Heroico ↔ Cobarde			
Altruismo ↔ Egoísmo			
Estéticos	Bello ↔ Feo	Goce desinteresado de contemplación	
	Sublime ↔ Ridículo		
	Armonioso ↔ Desproporcionado		
Valores Transcendentales	Religiosos, filosóficos, Cosmovisión	Santo ↔ Pecaminoso	Sentimiento de dependencia y de adoración felicidad y desesperación, Seguridad en las convicciones últimas
		Divino ↔ Demónico	
		Sagrado ↔ Profano	
		Absoluto ↔ Relativo	

Max Scheler, realiza una propuesta jerárquica de los valores que da lugar a una escala de valores. Los ordena de menor a mayor en cuatro grupos:

Valores del agrado: dulce – amargo.

Valores vitales: sano – enfermo.

Valores espirituales: se dividen en:

- Estéticos: bello – feo.
- Jurídicos: justo – injusto.
- Intelectuales: verdadero – falso.

Valores religiosos: santo – profano.

Ortega y Gasset, en su obra *Introducción a la Estimativa* (1991), se fundamenta en la clasificación de Scheler, pero se diferencia en que éste no incluye los valores morales al considerar que no constituyen un grupo particular de valores. Piensa que una conducta moral es adecuada si se realizan correctamente los demás valores.

Ortega, sin embargo, introduce los valores morales, constituyendo un tipo concreto de valores dentro del conjunto. Esta apreciación es importante porque en general se tiende a identificar los valores, en general, con los valores morales.

Su clasificación es:

Sensibles:	Placer-dolor. Alegría-pena.
Útiles:	Capacidad-incapacidad. Eficacia-ineficacia.
Vitales:	Salud-enfermedad. Fortaleza-debilidad.
Estéticos:	Bello-feo. Elegante-inelegante.
Intelectuales:	Verdad-falsedad. Conocimiento-error.

Morales:	Justicia-injusticia
	Libertad-esclavitud.
	Igualdad-desigualdad.
	Honestidad-deshonestidad.
	Solidaridad-insolidaridad.
	Tolerancia-intolerancia.
Religiosos:	Sagrado-profano.

En el ámbito educativo, se considera que los valores morales se incluyen dentro de la educación en valores, en general, pues ésta trata de un ámbito conceptual más amplio, al abarcar además de los valores morales, los valores estéticos, los religiosos, cívicos, vitales, científicos o jurídicos.

Posada (2002), realiza una propuesta de valores que Blanco, M.A. (2016) sistematiza en los siguientes tipos:

- *Valores biológicos*: Tienen como consecuencia la salud, y se cultivan mediante la educación física e higiénica.
- *Valores sensibles*: conducen al placer, la alegría, el esparcimiento.
- *Valores económicos*: proporcionan todo lo que es útil; son los valores de uso y cambio.
- *Valores estéticos*: muestran la belleza en todas sus formas.
- *Valores intelectuales*: hacen apreciar la verdad y el conocimiento.
- *Valores religiosos*: permiten alcanzar la dimensión de lo sagrado.
- *Valores morales*: su práctica acerca a la bondad, la justicia, la libertad, la honestidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el agradecimiento, la lealtad, la amistad y la paz, entre otros.

Como se ha podido comprobar, el mundo de los valores es muy amplio y rico, sin embargo con frecuencia solo se piensa en valores morales como libertad, igualdad, o solidaridad. Para Escámez et al. (2007), esos valores son muy importantes, pero insisten en que “las personas, instituciones, sistema sociales y las cosas tienen cualidades dignas de nuestra estima, que pertenecen a otros ámbitos que no son estrictamente morales” (p. 21). Se refiere a valores biológicos, de

convivencia, económicos, políticos, intelectuales, estéticos, y a otros valores que tampoco son morales, pero que son fundamentales para las personas y que diferencia a unas culturas de otras, como pueden ser los valores referidos al sentido de la vida y valores religiosos, que entre ellos pueden coincidir o no.

Las culturas se diferencian por la presencia de unos u otros valores, pero, sobre todo, por el orden de preferencia que las personas dan a unos u otros tipos de valores.

4.2.8 Característica de los valores morales

En continuidad con la propuesta de valor como cualidad digna de estima, Escámez et al. (2007) consideran que hay cualidades dignas de estima muy importantes, pero que *no se puede exigir su presencia* en las cosas, personas o instituciones para que estén a la altura de la dignidad humana. Es cierto que se puede estimar, pero no se puede exigir, por ejemplo la salud, el ser cortés, la felicidad, el ser creyente...

Sin embargo, hay otras que *sí se pueden exigir* a las personas con las que se convive o se relaciona, como el respeto a las ideas personales, la igualdad en derechos como ciudadano, la libertad para decidir sobre los asuntos personales, el respeto a mi vida... Esta exigencia determina la característica fundamental de los valores morales, “son exigibles en las relaciones de una persona con otra” (Escámez et al., 2007, p. 22), aspecto que también puede exigirse su presencia en las instituciones sociales porque, si no estuvieran presentes en las instituciones, en las relaciones entre personas, no estarían a la altura de la dignidad humana.

Escámez y Pérez C. mencionan como valores específicamente morales, la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia, la participación en la comunidad política, la paz, la responsabilidad, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia. Son los que se denominan “valores de la ética civil” (2007, p. 22). Valores que han de estar presentes en las relaciones entre personas, en las relaciones de las instituciones con las personas, en las relaciones de las personas con las instituciones y en las relaciones de unas comunidades humanas con otras.

Estos valores morales, en cuanto exigibles, están ubicados en la categoría de la justicia, principio moral por excelencia para algunos. Son manifestaciones de la dignidad de la persona. Vulnerar cualquiera de esos valores sería vulnerar el respeto debido a la persona en su dignidad.

Cortina (1996) identifica en los valores morales algunos características: a) dependen de la libertad de la persona, es decir está en la mano de la persona el realizarlos o no, es voluntad de la persona b) son exclusivamente del hombre, no atribuibles a los animales, plantas u objetos inanimados; c) pretenden ser universales, es decir, válidos para todo tipo de hombre, no son rasgos de carácter de unas personas sí y de otras no, sino que piden ser universalizados. Sin estos valores la vida estaría falta de humanidad; d) quien hace propios estos valores crece en humanidad.

4.2.9 Diversidad cultural y Universalidad de Valores

Según Escámez et al. (2007) unas culturas se diferencian de otras por “la presencia de unos valores u otros, pero fundamentalmente por el orden de preferencia que sus miembros dan a un tipo de valores sobre otro tipo de valores” (p. 21), porque los valores están fusionados en cada cultura y presentan las variaciones de la misma.

Parece una contradicción hablar de universalidad de valores y de diversidad de culturas, cuando los valores son lo más característicos de cada cultura, y las culturas difieren en los valores, en su sistema de organizarlos y también difieren en cada momento histórico. La mayoría de los valores, en el significado concreto que se les atribuye por miembros de una cultura, como cualidades dignas de estima, son característicos de esa cultura. Sin embargo, investigaciones transculturales realizadas en diferentes culturas parecen demostrar que “hay ciertos valores que aparecen en todas ellas” (p. 23). Estos valores son los valores morales, en cuanto exigibles para que las relaciones entre las personas y los pueblos estén a la altura de la dignidad humana, son universales o, al menos, tienen la pretensión de ser reconocidos universalmente como valores.

Todas las personas son diferentes igual que las culturas, viven de formas diferentes, se comunican en variedad de lenguas, tienen religiones y tradiciones diferentes, se expresan de modo diverso y

reflejan el arte de modo diverso, pero todas “las personas tiene un único atributo en común: todas ellas son seres humanos... y no importa cuán diferentes sean, todas las culturas comparten algunos principios” (p. 23).

Estos principios compartidos por todas las civilizaciones, reflejan los derechos humanos básicos, atesorados y cuidados por todos, en todas partes, y nunca debiera utilizarse la relatividad cultural como pretexto para violar los derechos humanos, porque simbolizan los valores fundamentales de las civilizaciones humanas. La Declaración Universal de Derechos Humanos es necesaria universalmente, aplicable de Oriente a Occidente, compatible con cualquier religión. No respetar nuestros derechos humanos pone en riesgo nuestra humanidad.

4.3 SIGNIFICADO Y FUNCIONES DE LOS VALORES COMO CONTENIDO DE APRENDIZAJE

4.3.1 Los valores, un tipo de creencia o convicción

Para Rokeach (1973), un valor, en cuanto aprendido por una persona, es una convicción o creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio.

Los valores, como contenido de aprendizaje, hacen referencia a las concepciones individuales de lo que es preferible por el sujeto, y por ello pertenecen al ámbito del conocimiento.

Para Escámez et al. (2007), cuando se pretende identificar los valores de una persona, lo que se busca es descubrir la fuerza de las convicciones de esa persona sobre unos valores en relación con los valores opuestos. No todas las creencias de la persona son valores, por ello, diferencian cuatro tipos de creencias:

- a) *Creencias existenciales*. Se refieren a los acontecimientos o hechos. Pueden ser verdaderas o falsas, según se corresponda o no con lo que sucede en la realidad.

- b) *Creencias evaluativas*. Hacen referencia al objeto de las convicciones, en cuanto percibido como deseable o no deseable.
- c) *Creencias prescriptivas*. Se trata de las creencias sobre si algún significado o fin de la acción es considerado preferible a otro significado o fin de la acción. Los valores pertenecen a este tipo de creencias.
- d) *Creencias causales*. Son las creencias en torno al origen de un suceso, por qué un suceso sucede como sucede.

4.3.1.1 Los valores como creencias prescriptivas

El valor es lo preferible por la persona, frente a lo opuesto o contradictorio. Se trata de “un modo de preferencia, específica, que incluye la cualidad de obligatoriedad” (Escámez et al., 2007, p. 25) que el sujeto aprende en el grupo o sistema social al que pertenece. El sujeto aprende, por influencia del grupo social al que pertenece, ciertos modos de conducta o estados finales de existencia, que el grupo considera como buenos y obligatorios.

Lo preferible es lo constitutivo del valor, mientras que el grado de obligatoriedad varía de unos valores a otros, y depende de la importancia que el grupo social les haya concedido, como bienes personales o sociales.

Cuando se habla de que es *preferible*, podemos preguntarnos, *para quién, preferibles*, ¿para la persona o para el grupo social? Según Escámez (1986), los valores son siempre una concepción personal de algo que es preferible para uno mismo o para el colectivo social. Lo preferible siempre “es una concepción personal, es la concepción de un sujeto, aunque su asignación puede estar referida al propio individuo, a los demás o a un conjunto social” (Escámez et al., 2007, p. 25). Concluye que lo preferible siempre es personal aunque pueda hacer referencia a la persona, a la sociedad o a los otros.

A pesar de que el valor tenga su origen en la influencia social, sin embargo, para Escámez et al. (2007), el valor es lo que “el sujeto ha adoptado, elaborado y apropiado personalmente como preferible, a partir de su inmersión social” (p. 25).

Si el individuo percibe algo como preferible y obligatorio, se debe a que “responde a la satisfacción o insatisfacción del concepto que una persona se ha formado de sí misma” (Escámez, et al., p. 25).

El autoconcepto es la organización de todas las convicciones diferenciadas, negativas y positivas, y las connotaciones afectivas de esas convicciones expuestas por la persona cuando responde al interrogante de quién es. Como toda persona, tiende a la máxima realización, todo lo que ayude a elevar su autoconcepto lo va a percibir como preferible y siente la obligación de hacerlo, y a rechazar todo lo que disminuya o desvalore el concepto que tiene de sí, porque le produce insatisfacción.

La competencia y la moralidad son los elementos claves que determinan la satisfacción o insatisfacción del sujeto sobre sí mismo. La sociedad, desde sus diversas agencias, establece las pautas generales de competencia y moralidad, que exaltan el autoconcepto y producen satisfacción. Esas pautas generales se convierten en parámetros desde los que la persona forma la concepción de la propia competencia y moralidad, y el concepto de sí misma.

La persona se considerará incompetente cuando, ante una situación o en un ámbito concreto, ve que su actuación es deficiente en destrezas, habilidades, inteligencia o capacidad para captar la realidad correctamente o para realizar con éxito los papeles sociales que la sociedad le ha asignado. Se considerará inmoral cuando se descubre haciéndose daño a sí mismo, a los otros, o realizando un control defectuoso sobre sus pensamientos o sentimientos.

En conclusión, para Escámez et al. (2007) los valores son

Convicciones de lo preferible, obligatorias en tanto en cuanto producen satisfacción; y producen satisfacción porque llevan al sujeto a considerarse como competente y moral, ya que ello exalta el concepto que de sí mismo se ha formado por la influencia de la sociedad en sus distintas agencias (p. 26).

4.3.1.2 Los valores son creencias perdurables

Escámez et al. (2007) consideran que los valores son *creencias perdurables*. El niño los aprende, en el proceso de socialización, en los primeros años, en principio, cada uno aislado de los demás, de modo absoluto, como un todo y en cualquier circunstancia. Además, cada valor es producto de la interacción social, que se ha transmitido y

preservado de una generación a otra, por una o varias instituciones sociales que tienen la tarea de mantener y exaltar un subconjunto de valores seleccionados.

Las instituciones de la familia, el sistema educativo, las iglesias, las instituciones políticas y sindicales, actúan como organizadores sociales que tienen como función principal “la pervivencia del grupo social, por lo que los valores que transmiten mantienen una constancia en el tiempo” (Escámez et al., 2007, p. 26). La coordinación de estas instituciones, en general, refuerza los valores transmitidos al sujeto por las otras instituciones.

A través del aprendizaje, la persona conforma y consolida su sistema de valores. Entendiendo por sistema de valores “el conjunto organizado de los mismos según una jerarquía y unas relaciones entre ellos” (p. 27). Sistema suficientemente estable en el sujeto que refleja la continuidad del “yo” socializado dentro de una cultura, y que se caracteriza por la pervivencia en el tiempo de su sistema de valores.

La interiorización de los valores transmitidos por las instituciones origina una auténtica integración de los motivos de la conducta del sujeto con las motivaciones que aparecen en el sistema social al que pertenece (Puig, 1996). Para Escámez et al. (2007):

Solo cuando los individuos, miembros de una sociedad, han interiorizado los valores sociales en un grado alto, es posible decir que ese sistema social se encuentra fuertemente integrado y que coincide con los intereses de la colectividad y los intereses de los individuos; la estabilidad de cualquier sistema social depende, en gran medida, de esta integración (p. 27).

Añade que en el proceso de desarrollo personal, en relación con otras personas ajenas a su entorno, el sujeto confronta sus valores con los valores de los demás, y, para ello, necesita justificar los que son propios y procurar la coexistencia con los valores que los otros sostienen. Esto permite al sujeto *reorganizar* su sistema de valores personal, *establecer nuevas prioridades* dentro de los valores que se poseen, *aceptar y colocar* los valores de las otras personas, en su sistema personal de valores, lo que ha aceptado de los otros.

Los valores son “creencias perdurables *en el tiempo*, pero no inamovibles” (Escámez et al., 2007, p. 27), porque la relación del sujeto con personas en contextos más amplios que el familiar, en contextos culturales diferentes, o con criterios axiológicos diversos dentro de una misma institución social, produce conflictos en el sujeto que le obligan a realizar opciones preferenciales, y a reordenar su sistema de valores.

El desarrollo en la madurez personal, los cambios en la sociedad y en la experiencia del sujeto, según Escámez et al. (2007), pueden producir variaciones en el sistema de valores del individuo, e incluso desestabilizar todo el sistema de valores de la persona, y generar un sistema de valores, totalmente diferente. Piensa que en este proceso influyen dos aspectos: “el nivel de *desarrollo intelectual* alcanzado por el sujeto y el grado de *interiorización* que se haya producido, de la cultura y de los valores propugnados por las instituciones sociales” (p.28).

Considera el cambio de valores, como una reordenación, de lo que el sujeto concibe como preferible a nivel personal o social. La nueva estructura y organización de las prioridades manifiesta el cambio que se ha producido respecto al anterior sistema y el nuevo sistema de valores.

4.3.1.3 Los valores, creencias de lo preferible respecto a un modo de conducta o a un estado final de existencia

Para Escámez et al. (2007), el valor, lo que la persona prefiere, puede hacer referencia a un modo de conducta o a un estado final de existencia, del sujeto o de la sociedad. Diferencia dos tipos de valores:

- a) *Valores instrumentales*, porque están en función de otros. Se refieren a modos idealizados de conducta. Son de dos tipos:
 - Valores morales. Son modos de conducta interpersonal. Su transgresión suscita pesar en la conciencia o en los sentimientos de quien lo causa.
 - Valores de competencia. Se refieren a la conducta centrada en el punto de vista personal, es decir, a la realización perfecta de los papeles que el sujeto considera que debe de realizar. El incumplimiento de un valor de competencia genera sentimiento de vergüenza en relación a la inadecuación personal en la conducta realizada.
- b) *Valores terminales* o de estado final de existencia, puede referirse al sujeto o la sociedad. La persona puede cambiar en dar prioridad a lo personal o a lo social. Si se incrementa un valor social se incrementan los demás valores sociales y se da menos prioridad a los valores personales, y al contrario, si se

prioriza un estado final de existencia del sujeto conduce a preferir otros valores personales frente a los valores sociales.

Los valores, modos de conducta son instrumentales para conseguir los valores de estados finales de existencia, pero sin que sea necesaria una correlación uno a uno entre ellos, puesto que un valor de conducta puede ser instrumental para varios valores terminales y varios valores de conducta pueden ser instrumentales para un valor terminal. Matiza que la diferencia entre valores instrumentales y valores terminales, no es radical, porque cualquier valor puede ser considerado instrumental, como medio o conducta para otro valor.

Desde Rokeach (1973) y después de diversas investigaciones en culturas diferentes, se considera que el número de valores terminales, no supera los 18 valores y el número de valores instrumentales como máximo puede ser entre 60 y 70 valores. En la *tabla 14* se presenta la clasificación de valores terminales e instrumentales que ofrece Escámez et al. (2007):

Tabla 14. Valores terminales y valores instrumentales.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Escámez et al., 2007, p. 29.

Valores terminales	Valores instrumentales
Vida confortable	Ambición
Vida interesante	Tolerancia
Realización personal	Competencia personal
Mundo en paz	Alegría
Mundo de belleza	Valentía
Igualdad	Capacidad de perdón
Seguridad familiar	Servicio
Libertad	Honestidad
Felicidad	Imaginación
Armonía interior	Independencia
Madurez en el amor	Desarrollo intelectual
Seguridad nacional	Capacidad de amar
Placer	Obediencia
Respeto a sí mismo	Cortesía
Reconocimiento social	Responsabilidad
Amistad	Disciplina interna
Sabiduría	Capacidad lógica

4.3.2 Funciones de los valores y de los sistemas de valores personales

Con frecuencia, las personas nos preguntamos para qué sirven los valores, qué función desempeñan en el desarrollo y persona. Según Escámez et al., los valores sirven “para guiar la vida de los hombres” (2007, p. 29).

Deducen que los valores cumplen dos funciones: una que denominan función general de los valores que consiste en satisfacer las necesidades humanas, y otra que consideran función fundamental, que pretende mantener y exaltar la autoestima.

4.3.2.1 Satisfacción de las necesidades humanas

Para Escámez et al. (2007), los valores son “expresiones idealizadas de conductas o de estados de existencia, capaces de satisfacer las necesidades humanas, entendidas en su sentido más amplio; por lo que orientan todas las acciones humanas en las situaciones concretas de la vida” (p. 29). Por tanto, los valores son expresión idealizada de la satisfacción de las necesidades básicas, biológicas y culturales de la persona.

Los valores constituyen los ideales por los que, en un determinado momento, la persona hace o deja de hacer una acción, adopta una u otra postura ante un acontecimiento social o personal y está a favor o en contra de algo.

A partir de esta idea de valor, se deduce que una de las funciones de los valores será satisfacer las necesidades humanas.

El sistema de valores que el sujeto posee se considera el plan general que le permite interpretar la realidad, evaluar a las personas y situaciones, resolver conflictos intrapersonales e interpersonales y tomar decisiones.

El proceso que se realiza es: ante una situación que se presenta, se activa un subsistema o subconjunto de valores que guía la acción respecto a esa situación presente; este subsistema de valores se relaciona de forma dinámica con los demás subsistemas de valores y

con el sistema total de valores que el sujeto posee. En esta relación entre los subsistemas y el sistema general de valores, se producen disfunciones que originan un proceso continuo de reorganización o recolocación de las prioridades preferibles.

Ante cualquier tipo de conducta, no se activan todos los valores del sujeto, sino que unos valores están más caracterizados que otros para cumplir funciones específicas en la satisfacción de determinadas necesidades; del mismo modo, la puesta en práctica de valores explícitos, repercute en la configuración concreta que, en cada momento, va adoptando el sistema total de valores del sujeto.

Proponen que, en educación, conviene, a través de técnicas de diferente tipo, “conocer las necesidades básicas que tiene un sujeto y optar por la promoción de aquellos valores que cumplan más adecuadamente la función de satisfacer la necesidad o necesidades concretas que se hayan detectado” (Escámez et al., 2007, p. 30).

4.3.2.2 Fortalecimiento de la autoestima

Para Escámez, los valores también “mediatizan la percepción que nos formamos de los demás y de nosotros mismos” (2007, p. 29), y permiten establecer las bases para valorar a la propia persona, a los otros, a las acciones de unos y otros, y poder justificar todo tipo de influencia que se ejerce en la relación con los demás.

Desde esta perspectiva, los valores ejercen dos funciones:

1. *Función de criterio* que permite al sujeto evaluar todo lo que le rodea y a sí mismo.
2. *Función dinámica* para su conducta, puesto que los valores instrumentales motivan porque, con su realización, se consiguen los estados finales de existencia, y los valores terminales motivan la conducta puesto que representan las grandes finalidades que dan respuesta a las necesidades más profundas del sujeto.

Tomando como punto de partida que los valores influyen en la percepción de la persona, además de la función de satisfacción de necesidades, los valores tienen otra función fundamental, que consiste en “mantener y exaltar la autoestima” (Escámez et al., 2007, p. 30).

Para conseguir esta función, se sitúan otras funciones de menor rango, y más específicas como:

a) *Satisfacción de la necesidad de ajuste personal al contexto social.* Para Escámez (2007), hay ciertos valores instrumentales o de conducta (obediencia, cortesía, autocontrol) que tienen, como función prioritaria, la aceptación del sujeto por el grupo social. Cuando alguna necesidad del ego no es aceptada socialmente o es problemática su satisfacción, entonces la satisfacción de esa necesidad se racionaliza, y se rescata por medio de determinados valores.

b) *Defensa del yo.* Para el mecanismo de defensa del yo, es crucial el proceso de racionalización como componente. No sería posible este proceso si la persona no posee valores, como modos de conducta y estados de existencia idealizados.

Los valores proveen la base racional de justificación, cuanto sea necesaria, para que la satisfacción de ciertas necesidades, que el sujeto siente fuertemente, no conduzca a una percepción negativa del yo. Con frecuencia, valores como limpieza, entre los instrumentales y seguridad nacional, entre los terminales, son racionalizaciones de necesidades no aceptables socialmente, que se manifiestan en personalidades autoritarias.

c) *Desarrollo de las dimensiones personales de conocimiento y autonomía personal.* El desarrollo del sujeto se realiza a través de otros valores que le orientan en dos direcciones importantes para la persona:

- *Dimensión personal del conocimiento.* Comprende la indagación sobre el significado de las cosas y situaciones, el desarrollo del pensamiento crítico, la necesidad de

comprender, la tensión hacia una mejor organización de la percepción y la búsqueda de claridad y coherencia en el pensamiento.

- *Dimensión de la autonomía personal* o señorío sobre sí mismo. Incluye la afirmación de la propia identidad, la superación de las imposiciones sociales, la asunción personal de las decisiones.

Para Escámez, ciertos valores terminales, como la libertad y la búsqueda de la perfección, e instrumentales, como la independencia y la competencia profesional, de modo explícito o implícito, satisfacen la necesidad de desarrollo personal.

4.3.3 Valor y conceptos afines

Pérez, C. (2008) a partir de la propuesta de diversos autores, entiende los valores como “cualidades de la realidad material humana que nos permiten preferir aquellas manifestaciones de dicha realidad que son o nos parecen óptimas” (p. 105).

Para Pérez, los valores “son propiedades de la realidad que sólo aparece o se perciben en la relación que se establece entre las realidades presuntamente valiosas y los hombres que se vinculan con ellas. Los valores lo son por la relación que mantienen los hombres con esa realidad” (p. 105).

Con frecuencia el término valor se confunde con otros conceptos afines, muy próximos a él, como moral, y actitud que aunque afines son conceptos diferentes. En psicología y en filosofía, se corresponden con tres enfoques diferentes, aunque, en parte, se refieren a la misma realidad fundamental.

Clarificar un concepto de valor supone diferenciarlo de otros cercanos o relacionados con él. Las tablas 15-19 presentan la relación, semejanzas y diferencias entre valor y otros conceptos afines como norma social, interés, rasgo de la personalidad, necesidad y actitud. La *tabla 15* recoge los aspectos referidos a valor y norma social.

Tabla 15. Valor y norma social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escámez et al., 2007, p. 31-32.

RELACIÓN de SEMEJANZA	DIFERENCIAS
<p>Los valores de una sociedad se plasman en normas sociales que regulan el comportamiento de la persona y de las instituciones.</p> <p>Las pautas de orientación del valor, que el sujeto adquiere a través de la socialización, en gran medida, son normas que predominan en su sistema social.</p> <p>Los valores son el capital social de una sociedad, y generan expectativas de comportamiento individual y expectativas de pautas o normas de aprobación o desaprobación de ese comportamiento por el grupo social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los <i>valores</i> aprendidos por el sujeto, constituyen la estructura fundamental de la personalidad, que puede resistirse u oponerse a la aparición de ciertas normas sociales, que han adquirido preeminencia o fuerza social en el tiempo. <p>Los <i>valores</i> o lo preferible son más arraigados, estables y personales que las <i>normas sociales</i>, porque el aprendizaje de los valores se realiza, en la familia, en los primeros años de vida, y orienta al sujeto, en gran medida, en sus valoraciones y acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los <i>valores</i> como modos de conducta y estados finales de existencia idealizados, trascienden las situaciones concretas. <p>Las <i>normas sociales</i> regulan cada situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> Las <i>normas sociales</i> solo se refieren a modos de conducta. <p>Los <i>valores</i> también lo hacen a estados finales de existencia.</p>

Para Escámez et al. (2007), entre el concepto valor y el concepto interés se da una profunda relación. Los aspectos que fundamentan las semejanzas y diferencias entre ambos se ofrecen en la *tabla 16*.

Tabla 16. Valor e Interés.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escámez et al., 2007, p. 32.

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<p>El interés puede ser manifestación del valor o de lo preferible por el sujeto.</p>	<p>El interés no se conceptúa como la idealización de un modo de conducta o un estado final de existencia.</p> <p>El interés no tiene la obligatoriedad, como característica.</p>
<p>Ambos se caracterizan por ser una representación cognitiva de la satisfacción de las necesidades. Pueden guiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> la acción del sujeto, la evaluación de sí mismo y de los otros, la comparación de uno mismo con los otros. 	

Con frecuencia, los rasgos de la personalidad de un sujeto se confunden con los valores que la persona sostiene. La relación y diferencias entre ambos se ofrecen en la *tabla 17*.

Tabla 17. Valor y rasgos de la personalidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escámez et al., 2007, p. 32-33.

RELACIÓN	DIFERENCIAS
El <i>carácter de una persona</i> , desde la visión de los psicólogos de la personalidad, es un <i>conjunto de rasgos</i> , que puede reformularse, desde un punto de vista fenomenológico, como un <i>sistema de valores</i> .	El rasgo de personalidad tiene unas características humanas altamente fijadas y <i>difícilmente modificables</i> ante variaciones situacionales o experimentales Los valores, sin embargo, a pesar de ser perdurables, son <i>modificables</i> , con la educación, por la madurez del sujeto, por la experiencia del sujeto ante los cambios sociales y al relacionarse con personas que tienen valores distintos.

Valor y necesidad son dos términos, que han producido gran confusión conceptual. La *tabla 18* recoge la relación entre ambos términos y las diferencias.

Tabla 18. Valor y necesidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escámez et al., 2007, p. 33.

RELACIÓN	DIFERENCIAS
Los <i>valores</i> son <i>expresiones idealizadas</i> de satisfacción de necesidades humanas, biológicas y culturales. Son <i>representación cognitiva</i> de satisfacción de necesidades y transformación idealizada de las mismas. Los <i>valores</i> , para que se den, necesitan una <i>estructura cognitiva simbólica</i> . Los valores son propios de la persona, porque solo ella es capaz de representaciones y transformaciones simbólicas: “el ser que tiene valores”.	Los <i>valores</i> implican nivel cognitivo simbólico y transformaciones idealizadas. Las <i>necesidades</i> no. A toda necesidad que siente un ser vivo, no tiene, necesariamente, un valor que le corresponda. Un animal tiene necesidades pero no tiene valores, porque para que los valores se den es necesaria la aparición de estructuras cognitivas simbólicas, ubicándose los valores en el ámbito de lo preferible que implica, en un sentido u otro, también la autonomía del sujeto. Los valores, como concepción de lo preferible, están en relación a una necesidad que el

	<p>sujeto percibe, y también al modo ideal como esa necesidad puede ser satisfecha.</p> <p>Una vez que <i>las necesidades se transforman en valores</i> pueden ser defendidas, justificadas y evocadas como expresiones idealizadas de preferencias tanto personales como sociales.</p>
--	---

Escámez et al. (2007) consideran que algunos autores utilizan, de modo indistinto, el término valor y actitud, como dos conceptos sinónimos. Escámez y Ortega (1986) describen las actitudes y valores como “fenómenos psicosociales intrapersonales muy característicos y, por lo tanto, son conformados a partir de la interacción del sujeto con su ambiente” (p. 19).

Las diferencias entre ambos conceptos se ofrecen en la *tabla 19*.

Tabla 19. Valor y actitud.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escámez et al., 2007, p. 33-34.

VALOR	ACTITUD
Los valores son <i>creencias</i> o convicciones, pertenecen al ámbito del <i>conocimiento</i> .	Las actitudes se caracterizan por la consistencia <i>afectiva</i> , pertenecen al ámbito de los <i>sentimientos</i> .
Valor es la concepción de lo <i>preferible</i> .	Actitud es la <i>disposición favorable</i> del sujeto hacia un objeto.
Ambos están en relación pero son elementos distintos del proceso psicológico.	
El valor es un <i>ideal</i> que trasciende las situaciones concretas.	La actitud es la <i>disposición favorable</i> o <i>desfavorable</i> hacia un objeto en un contexto concreto.
Una persona poseerá tantas actitudes como relaciones directas o indirectas tenga con objetos o situaciones específicas, y tantos valores como modos de conducta y estados de existencia idealizados haya aprendido. Poseerá centenares de actitudes y unas decenas de valores.	
Los valores tienen rasgo de <i>obligatoriedad</i> .	Las actitudes <i>no se caracterizan por la obligatoriedad</i> .
Los valores son <i>patrones normativos</i> de conducta.	La actitud señala la <i>disposición favorable</i> o <i>desfavorable</i> del sujeto hacia circunstancias concretas.

Rokeach propone que el concepto de valor sustituya al de actitud, porque es un concepto más dinámico, admite componentes

motivaciones y atributos cognitivos, afectivos y conductuales. Los valores, determinan la conducta y las actitudes, aunque se dan diferencias:

1. El valor es una creencia única, y la actitud es una reorganización de diversas creencias focalizadas sobre un objeto o situación.
2. Las actitudes se centran y se orientan hacia situaciones y objetos específicos, el valor trasciende objetos y situaciones.
3. El valor es un referente de lo que se ‘podría’ o ‘debería’, y las actitudes no.
4. Una persona tiene tantos valores como creencias aprendidas, relacionadas con modos de conducta o estados últimos de existencia, y tantas actitudes como encuentros directos o indirectos ha tenido con objetos y situaciones específicas. Por ello el número de valores es menor que el de actitudes.
5. Los valores ocupan un valor central en la estructura de la personalidad, y, por ello, determinan las actitudes y los comportamientos.

4.3.4 Los valores en la construcción de la personalidad

Escámez et al. (2007) consideran que los valores son importantes en la construcción de la personalidad, por la repercusión que tiene en las actitudes y las conductas del sujeto. Los valores que posee la persona van a ser “la base desde la que entender su autoconcepto, sus actitudes, y sus comportamientos” (p. 34). Son la clave que permite comprender el dinamismo funcional de la persona, porque ocupan un lugar central en la estructura de la personalidad y del sistema cognitivo.

4.3.4.1 Esencialidad de los valores para el autoconcepto

Los valores son esenciales para el autoconcepto, factor necesario que permite a la persona, analizar su percepción respecto a su competencia y moralidad. Si la persona tiene un buen autoconcepto se reconocerá competente y moral, en caso contrario se considerará incompetente e inmoral.

Para que una persona se perciba a sí misma como competente o incompetente, como poseedora o no de las destrezas, la inteligencia y las capacidades para desarrollar bien el papel asignado por la sociedad, necesita unos criterios que le permitan:

- Evaluar las destrezas, inteligencia y capacidades.
- Responder a lo preferible o valor para él, desde sus valores.

Si la persona no considera preferible o valor, la competencia a la incompetencia, de ningún modo se formará un juicio negativo de sí mismo, aunque no realice bien su trabajo.

El mismo proceso se realiza respecto a la percepción del sujeto la moralidad. Para que se perciba como moral o inmoral, requiere unos criterios que le permitan evaluar su acción como beneficiosa o perjudicial para los otros. Criterios que responderán a cómo concibe lo preferible o valores.

Por ello, los valores proporcionan a la persona las “pautas que guían las justificaciones de sí mismo, las comparaciones con los otros, y sirven a sus necesidades de adaptarse al entorno social, a la defensa del yo y al desenvolvimiento de las propias posibilidades de conocimiento y autonomía” (Escámez et al., 2007, p. 34).

El mejor camino para comprender el concepto que la persona tiene de sí misma, según Escámez et al., (2007), es “conocer sus valores” (p. 34), porque los valores ocupan un lugar más básico que las actitudes, hasta el punto de que un cambio de actitudes sin una modificación de valores, no sería un cambio a media o larga distancia, y conduciría a un regreso a las actitudes anteriores, que son más coherentes con los valores que no se han alterado en el sujeto.

4.3.4.2 Dinamismo funcional de la personalidad

Escámez et al. (2007) añaden un aspecto más. Los valores van a constituirse en la clave para poner en marcha el proceso de cambio en la persona y para justificar el dinamismo de la personalidad.

Los elementos que componen la estructura de la personalidad, ordenados de mayor a menor centralidad son: el autoconcepto, los valores, las actitudes, las intenciones de acción y las acciones. De tal manera que, si se produce un cambio en el concepto personal, provoca

cambio en los valores, en las actitudes relacionadas con ellos e incluso en las acciones.

Escámez et al. (2007) proponen una teoría comprensiva del cambio capaz de explicar las condiciones del cambio, a corta y larga distancia, a nivel conductual, a nivel cognitivo y a nivel afectivo.

Consideran que los valores, como creencia de lo preferible, pueden ser la clave que explique la teoría comprensiva del cambio, en dos aspectos:

- Los valores influyen en las actitudes y conductas. Un cambio de valores, repercutiría en las actitudes y conductas.
- El autoconcepto de la persona se forma a partir de sus valores. Un cambio de valores puede modificar la idea de la personas sobre su competencia y moralidad, modificando su autoconcepto.

Según Escámez, si surgiera una contradicción entre el autoconcepto y las acciones de la persona, se produciría en ella “una profunda insatisfacción personal que es el determinante del cambio” (2007, p. 35).

Para superar la insatisfacción personal, propone:

- Cambio del sistema cognitivo, que constituye el autoconcepto, es decir, cambiar el concepto de sí mismo.
- Adopción de valores diferentes a los que se tienen.
- Cambio de conducta.

Si no se produce cambio de valores, ni se cambia de conducta, la única solución posible es considerar que se trata de una persona incoherente o moralmente culpable (cambiar el autoconcepto). Si se reconoce la incoherencia o culpabilidad, se está aceptando una baja autoestima, y un concepto muy bajo de sí.

4.3.4.3 Implicaciones educativas

Para Escaméz et al. (2007), optar por la elección de valores que produzcan un cambio en el sujeto, presenta gran interés educativo.

La propuesta educativa que ofrecen consiste en utilizar, como punto de partida, diversas *estrategias* con la finalidad de que el sujeto pueda identificar los valores *inconsistentes* con su autoconcepto. El sujeto *toma conciencia de la situación*, le produce un *estado de insatisfacción* y le conducirá a un *cambio* en los conocimientos y en las conductas.

En la práctica consistiría en:

- Utilizar técnicas para que el sujeto tome conciencia de que la visión que tiene de sí está sostenida por determinados valores.
- Confrontarle con las acciones que realiza en situaciones concretas para que observe la incoherencia o coherencia entre el concepto de sí y sus acciones.

4.3.5 Importancia y necesidad de la enseñanza de valores para la educación

En la actualidad, las instituciones políticas nacionales, la legislación educativa, la investigación y los profesionales de las Ciencias de la educación, reconocen la necesidad de que el sistema educativo formal ha de centrar su tarea en la educación en valores. Así se recoge en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Constitución Española, y en toda la legislación del sistema educativo español.

Marín Ibáñez (1993) considera que “la educación es inevitablemente valoral. Parte de lo que el sujeto es, para modificarlo perfectamente, hasta alcanzar lo que debe ser, los fines propuestos” (p. 18).

Para Escámez (2007), la enseñanza y educación en valores es prioritaria. Importancia que deriva de las profundas contradicciones que se dan en la persona, entre varios valores, entre valores y autoconcepto, entre valores y actitudes, entre valores y conducta. Propone, como un camino útil y eficaz, la posibilidad de utilizar las contradicciones que el sujeto percibe en sí mismo para producir insatisfacción personal, de manera que el sujeto ponga en funcionamiento sus energías para buscar el encuentro consigo mismo, la autenticidad personal y el desarrollo o crecimiento personal.

Kohlberg (1992) proponía, para la educación, la estrategia del conflicto para el desarrollo de conocimientos y el desarrollo moral, con el uso de dos técnicas, los dilemas morales y los problemas morales reales.

Además, Escámez et al. (2007) piensan que si se trabaja en las creencias centrales, en las convicciones de lo preferible o valores, se consigue modificar el comportamiento del sujeto a medio y largo plazo, mientras que no hay motivo para esperar un cambio en la persona y que éste permanezca en el tiempo, si los valores permanecen intactos. Por el contrario, si el esfuerzo se realiza sobre las actitudes, sin tener en cuenta las creencias fundamentales que las sostienen, los efectos educativos no tendrán duración significativa. Si los valores subyacentes a la actitud permanecen intactos, no hay motivo para esperar un cambio, y que éste perdure en el tiempo.

Considera que, con frecuencia, se centran los esfuerzos educativos en la modificación de las actitudes y las conductas, sin embargo, es más rentable educativamente, centrar el esfuerzo en el cambio de valores, porque son convicciones que perduran en el tiempo, pertenecen a un nivel más profundo de la personalidad y están menos influenciados por las circunstancias externas.

Método educativo para el cambio de valores.

La metodología que Escámez et al., (2007) proponen, como más adecuada para el cambio de valores, consiste en “exponer a la persona a la información en torno a su propio sistema de creencias o en torno a algún rasgo de las mismas” (p. 37) con el fin de hacerle consciente de las contradicciones que continuamente se dan en ella.

Si la persona se percibe en contradicción con su autoconcepto o con el sistema de creencias que posee, produce un cambio cognitivo o conductual con el fin de evitar la incompetencia o inmoralidad.

Por ello Escámez, considera prioritario centrar la atención en los valores y generar estrategias de clarificación de unos valores con otros valores, con el autoconcepto, con las actitudes y con la conducta como recurso para la transformación del sujeto.

4.3.6 El profesor-educador en la enseñanza de valores

En la actualidad, muchas investigaciones han mostrado la influencia que tiene en los alumnos, el sistema de valores de los educadores y profesores y la importancia de los profesores en el aula para la conformación de los valores de los alumnos.

Cortina, A. (1996) habla de la necesidad de cierta preparación para alcanzar los valores de modo adecuado, porque los valores no solo es cuestión “de intuición personal, de captación personal del valor, sino también de cultivo de las predisposiciones necesarias para apreciarlo, para degustarlo... La educación en valores consistirá pues en cultivar esas condiciones que nos preparan para degustar ciertos valores” (p. 7).

Escámez (2007) expresa que diversas teorías de educación moral son acordes al manifestar que “el profesor, quiera o no, es un modelo para sus alumnos y conforma sus valores, junto a otras agencias de socialización” (p. 37-38), porque se trata de una persona relevante para ellos.

El profesor-educador adquiere gran responsabilidad en el desarrollo de los valores, en doble dirección: ser él mismo y estimular a los alumnos a ser ellos mismos. Su función, por tanto, será la de guiar, ayudar a clarificar los valores personales y los conflictos de valores y conocer los factores y circunstancias que los alumnos tienen con los valores. No se trata de imponer valores, sino de ayudar a clarificar (Buxarrais, 1997; Trilla, 1992).

Función fundamental del profesor será generar la atmósfera o clima adecuado en el aula para que los alumnos realicen la discusión crítica de los valores. Escámez et al. (2007) concretan cuatro ámbitos de competencia:

- a) **Creación de un clima adecuado de aula.** Clima que puede crear el profesor, con la estrategia general de organización del aula, que influye en gran medida en la adquisición de valores. Para desarrollar los valores es preciso reconocer “la diversidad de ideas y la libertad de expresión” (Escámez et al., 2007, p. 38), de manera que el alumno se sienta estimulado a expresar con libertad sus valores.

La buena relación profesor-alumno y alumnos entre sí se facilita teniendo en cuenta tres condiciones: a) la aceptación de las respuestas de todos los alumnos; b) la disposición de

todos los miembros del aula a expresar sus pensamientos y sentimientos; c) la disposición a dar y pedir explicaciones de los valores que cada uno tiene.

Para Escámez (2007), el desarrollo personal y el aprendizaje de los valores se posibilita creando “un ambiente psicológicamente seguro, donde se acepta al estudiante y donde él perciba que tiene libertad de elección” (p. 38), pero un clima de aceptación y confianza no implica permisividad, porque el respeto al planteamiento de cada uno conlleva reconocer “el derecho a la duda, el riesgo a plantear nuevas cuestiones, a cambiar valores antiguos, a esforzarse en el razonamiento de las propias posiciones, puesto que lo fundamental es conseguir, desde la autenticidad personal, un mundo habitable para todos” (p. 38-39).

- b) Competencia en la conducción de las discusiones en clase.** Se trata de una competencia básica para el profesor, que ha de intentar un clima de diálogo abierto, evitando que los alumnos con más autoridad o autoritarios monopolicen las discusiones y anulen la participación de otros. Ha de favorecer que todos puedan expresar sus opiniones, y enseñar a acoger las ideas de todos, sin críticas despreciativas. Ha de intentar que las diferentes posturas sobre los valores o lo preferible se vean como alternativas, no como correctas o incorrectas.

Los modos de plantear las discusiones sobre valores pueden ser diversos: Iniciadas, planificadas y organizadas por el profesor a partir de sucesos casuales, en el contexto del aula o fuera de ella; motivando al alumno para preguntar a los compañeros o al profesor sobre los valores que aprecian y no acaba de comprender.

Es importante que el profesor, a través de la autoridad, juicios o puntos de vista personales, no imponga sus valores, sino que participe exponiendo su postura como uno más. En el proceso de discusión, el profesor puede formular preguntas, y expresar su punto de vista al final, cuando los alumnos hayan asumido sus posturas.

- c) Habilidad del profesor para la elección, selección y redacción de casos que muestren conflictos de valores.** Es esencial para ofrecer la posibilidad de la discusión. Las áreas curriculares ofrecen la posibilidad de extraer casos para realizar el debate, siempre adecuados a la edad e interés de

los alumnos. Para Escámez, “los procesos de clarificación de valores, evaluación de las situaciones y toma de decisiones estimulan a los estudiantes a la adquisición de valores por los que se toma o se rechaza una opción frente a otra” (2007, p. 39).

Los alumnos han de entrenarse en el proceso de evaluación de situaciones sociales, ofreciendo alternativas de valores para su análisis y estudio de las consecuencias que suponen aceptar unos valores u otros, un sistema de valores u otro. El *proceso incluye*: identificar valores, diferenciarlos de los demás, examinar sus consecuencias, señalar las zonas de conflicto y las posibilidades de solución y establecer conjuntos de valores coherentes.

Los *procedimientos* para la clarificación de valores, son diversos: estimular a los alumnos a manifestar sus valores y sentimientos; promover la reflexión sobre las consecuencias que se derivan de los valores del estudiante y sus implicaciones afectivas; animar al estudiante a explorar alternativas de conductas que sean consistentes con los valores y sentimientos expresados.

d) Dominio de técnicas para que los alumnos clarifiquen sus valores, realicen valoraciones de las situaciones de la vida diaria y tomen decisiones. El profesor ha de ejercitarse en el dominio de las habilidades necesarias para estimular a los alumnos en la expresión de sus valores y sentimientos. Entre las habilidades a desarrollar por el profesorado, Escámez (2007) menciona:

- Saber formular preguntas, de modo que hagan a los alumnos conscientes sus sentimientos, pensamientos y conductas.
- Premiar con el reconocimiento público a quienes muestren públicamente sus sentimientos y valores.
- Saber identificar los sentimientos y emociones de los alumnos, a partir de sus comentarios, parafraseándolos o respondiendo a ellos.
- Saber identificar en el alumno, las discrepancias entre los valores y conductas, entre valores, entre la percepción que tienen de sí mismo y la que los demás tienen de él.

Para animar a explorar comportamientos alternativos en los alumnos, es preciso darles oportunidades para expresar nuevas conductas, estructurar situaciones en donde esas conductas puedan manifestarse y dominar las técnicas de la evaluación de resultados.

4.4 ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS VALORES

Escámez et al. (2007) proponen una serie de herramientas o técnicas para la formación en valores, partiendo del supuesto de que todas las personas tienen algún tipo de información acerca de los valores personales y sociales. Se mencionan: técnicas de clarificación de valores, técnicas de análisis de valores, aprendizaje por observación, asamblea de aula.

Escámez y Ortega (1986) proponen el *Razonamiento moral y desarrollo del conocimiento moral*, siendo Kohlberg, el mayor representante de esta postura, con su teoría de desarrollo moral. Con este método, pretende estimular el desarrollo del razonamiento moral con la discusión de problemas morales en forma de dilemas. Los dilemas morales tratan de situaciones en las que los valores entran en conflicto. Se pregunta cómo se resolvería el dilema, identificando las consecuencias de su elección y ofreciendo la justificación de las posturas. Importa más el razonamiento realizado que la elección, porque ayuda a la madurez del desarrollo moral.

4.4.1 Técnicas de Clarificación de valores

Son el conjunto de técnicas más conocido para la educación en valores. Consiste en capacitar a las personas para decidir qué estima en la vida.

No tienen un representante teórico, aunque Louis Rathes es considerada la figura central, acompañado de Harmin, Kirschenbaun y Simon.

El objetivo prioritario de estas técnicas es tratar los valores de modo consciente y explícito, evitando la moralización por parte del profesor. El proceso de búsqueda y afianzamiento de los propios valores contribuye a estimular la libertad personal, el desarrollo espontáneo, el respeto a los valores de otras personas, sociedades y culturas. Pretende ayudar al individuo a tomar contacto con aquello que estima en su vida. Tiene como finalidad “afianzar los valores una vez reconocidos y aceptados” (Escámez et al., 2007, p. 69).

Se trata de un método inductivo, en el que, a partir de las experiencias, se consiguen las ideas generales de sí mismo. Presenta un proceso para describir sus valores preferidos, que conlleva unas fases, siete pasos imprescindibles, para clarificar los valores:

a) *Elegir los valores oportunos:*

- libremente;
- desde alternativas;
- después de considerar las consecuencias de cada alternativa.

b) *Estimar los valores elegidos:*

- apreciando y siendo felices con la elección;
- defendiéndola y afirmándola públicamente.

c) *Actuar:*

- de acuerdo con la elección realizada;
- repitiendo esta acción.

El papel del educador no es enseñar valores ni ser modelo de conducta, sino conducir el desarrollo de los procesos básicos, facilitando el desarrollo de habilidades instrumentales. Esto le supone: a) esfuerzo para que los alumnos manifiesten sus valores; b) aceptar los pensamientos, sentimientos, creencias e ideas de los alumnos, sin juzgarles, criticarles o desear cambiarles; c) generar cuestiones para que clarifiquen el sentido de sus respuestas.

Escámez et al., (2007) proponen diversas técnicas para el desarrollo de clarificación de valores, entre las que se describen:

- Técnica de Lista de Valores.

- Técnica de Frases Incompletas y Respuestas Esclarecedoras.
- Técnica de Hoja de Valores.
- Técnica de Toma de Decisiones según valores.
- Técnica de Diálogos Clarificadores.
- Técnica de Búsqueda de Alternativas.

4.4.2 Técnica de Análisis de valores

Esta técnica es una aproximación racional a la comprensión de los valores. Responde a la modalidad lógica y sistemática de diálogo y controversia hacia el razonamiento valoral y la resolución de conflicto de valores.

El origen de esta técnica se encuentra en el método científico e intenta ser un acercamiento cognitivo al mundo de los valores, proporcionando un enfoque lógico en relación al razonamiento y resolución de conflictos de valor. Destaca el proceso cognitivo de determinación y la justificación de los hechos. Se invita a los alumnos, a proporcionar hechos verificables sobre la bondad o el valor de los fenómenos analizados, guiados a través de un conjunto de pasos perfectamente definidos. Está indicada para presentar situaciones controvertidas, de manera que sean capaces de deducir conclusiones, que puedan defenderse racionalmente.

El método de los siete pasos de Fraenkel, presenta el siguiente proceso:

1. Identificar el dilema o conflicto de valores.
2. Identificar alternativas.
3. Predecir las consecuencias de cada alternativa.
4. Predecir las consecuencias evidentes de cada alternativa.
5. Comparar las consecuencias evidentes de cada alternativa.
6. Evaluar la rectitud de cada consecuencia según una serie de criterios referidos a la dignidad de la persona.
7. Determinar un tipo de acción.

4.4.3 El aprendizaje por observación y la imitación de modelos

Estas técnicas se encuadran dentro de las teorías del Aprendizaje Cognitivo Social, cuyo principal representante es Bandura (1982). Parte del planteamiento del aprendizaje social próximo al conductismo, aproximándose a planteamientos mediacionales de las teorías del procesamiento de la información, en las que la conducta no está controlada solo por estímulos externos, sino también por factores cognitivos. El estímulo o refuerzo influye poco en la conducta si antes no se representa mentalmente. Se supone una interacción recíproca entre determinantes cognitivos, conductuales y ambientales.

El aprendizaje de nuevos comportamientos no se explica solo por el refuerzo, sino que, desde las primeras edades, es necesario tener en cuenta el aprendizaje observacional y la imitación de modelos, pues los niños adquieren los valores y las actitudes a través de la observación de la conducta de sus padres, hermanos, compañeros y otros agentes, siendo reforzados aquellos que socialmente son aprobados.

La interiorización se efectúa “por medio de los procesos de identificación y condicionamiento” (Escámez et al., 2007, p. 83). La identificación permite al niño “adoptar las conductas, modos de hacer, valores y actitudes de las personas que le sirven de modelo” (2007, p. 83). La persistencia de las mismas dependerá del refuerzo que reciba al realizarlas.

Al presentar modelos valiosos, en situaciones cercanas a las personas se pretende “dar a conocer a los alumnos una serie de actuaciones humanas que se consideran especialmente valiosas, con el objetivo de que sean imitadas por ellos” (2007, p. 83). Las actitudes, valores y comportamientos que expresan los personajes de las actividades pueden ser ampliamente aceptados y compartidos.

Técnica de Role-Model

El aprendizaje a través de modelos está presente en la vida de todas las personas. El niño desde el nacimiento va construyendo y elaborando su propia conducta a partir de las personas que le rodean (padres, profesores, compañeros) o de los modelos que se le presentan en la vida social (personajes de TV, deportistas, científicos, artistas, etc...). Se puede afirmar que “todas las personas nos construimos a

partir de modelos, ya sean copiados de forma mimética, o aceptados sólo parcialmente” (Escámez et al., 2007, p. 83).

Esta estrategia, a diferencia de otras que se centran en factores cognitivos o en la comprensión crítica, el Role-Model potencia “un aprendizaje más intuitivo y global, en el que entran en juego factores emotivos” (2007, p. 84), porque, para “llegar a apreciar los personajes o comportamientos que manifiestan, es necesario establecer con ellos un vínculo emocional positivo, de la fuerza de este vínculo dependerá la capacidad para adquirir y llevar a cabo conductas parecidas a las propuestas” (Puig, 1995, citado en Escámez et al., 2007, p. 84).

El *proceso de enseñanza/aprendizaje* consiste en presentar modelos que expresan una conducta valiosa, como una invitación a hacerla suya mediante la imitación. Además se añade la invitación a entrar en diálogo con el modelo, para matizarlo y, si cabe, ponerlo en duda, para que, al final sean ellos quienes construyan y elaboren su propia conducta personal. Por ello, se hace más hincapié en las actitudes que se derivan de la conducta, que en la propia conducta.

El *objetivo* de esta técnica es resaltar determinadas actuaciones modélicas que encierran valores y actitudes deseables, dejando en segundo plano la vida del sujeto que las realiza. No pretende potenciar la admiración total y poco crítica hacia un personaje determinado.

La *técnica se desarrolla* en cinco fases: preparación, presentación del personaje, comprensión del personaje, trabajo sobre el texto, conclusiones.

La *función del educador* es recoger información sobre personajes que pueden servir de modelo y prepararla para utilizarla en el grupo; introducir interrogantes que ayuden a descubrir las actitudes que originan la conducta que se valora y ayudar a transferir las actitudes y valores de los personajes a situaciones cercanas a la vida.

Los valores que aparecen en la técnica se pueden trabajar en otro momento mediante dilemas morales que hagan referencia a los mismos.

4.4.4 Técnica de la Asamblea de Aula

Se considera una estrategia apropiada para trabajar sobre las cuestiones que plantea la convivencia diaria en el grupo-clase, porque los alumnos aprenden un modelo de participación democrática.

Pretende “potenciar el grado de autonomía y responsabilidad de los alumnos en la organización de la vida del aula y en la resolución de conflictos que puedan surgir en la convivencia” (Escámez eta al., 2007, p. 86). Con la participación de los alumnos en las Asambleas de Aula, se intenta crear las condiciones adecuadas para que los alumnos puedan expresar sus ideas, propuestas, sugerencias, quejas, conflictos, etc.

Por medio de esta actividad, los alumnos y profesores analizan y debaten sobre todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Todos pueden expresar con libertad sus ideas y opiniones, y las decisiones se toman de modo democrático. Para participar en la asamblea, se necesita cumplir una serie de condiciones: “ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando las opiniones y sentimientos, respetar las opiniones contrarias y ser capaz de argumentar para que los demás acepten tus ideas y propuestas” (Escámez eta al., 2007, p.86).

Los *temas objeto* de las asambleas serán los relativos a cuestiones que interesan a los alumnos en relación con la convivencia y el trabajo escolar: elección de delegados, y responsabilidades varias en el aula; elaboración de normas de aula, análisis y discusión de conflictos, realización de trabajos escolares, relaciones alumnos-profesores, revisión de responsabilidades asignadas, discusión de ideas y proyectos a realizar, organización de actividades, fiestas, salidas, excursiones, visitas...

Esta propuesta, aunque está indicada preferentemente para alumnos de Educación Secundaria y de Bachillerato, se puede realizar con gran aprovechamiento con alumnos de Educación Primaria e Infantil, modificando los objetivos y la forma, pero manteniendo el diálogo y la toma de decisiones.

Aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de esta propuesta:

- a) Designar un tiempo para realizar la asamblea, en hora de tutoría o destinando una hora de algún área curricular, puesto que no irá en detrimento de los contenidos del área, sino que ayudará al refuerzo y desarrollo de la educación integral de la persona.
- b) Modificar, si es necesario, la distribución espacial de la clase, de manera que todos puedan verse y facilite el diálogo.

- c) Establecer mecanismos para que los alumnos expresen su interés por los temas a tratar, mediante un panel de clase en el que se pueda anotar los asuntos que pueden tratarse en asamblea o buzón de clase, en el que se deposita el tema a tratar y las razones para ello.
- d) Formar grupos de trabajo o comisiones de alumnos y profesor para seleccionar los temas a tratar y elaborar el orden de trabajo. Estos alumnos dirigirán la asamblea y se seleccionarán de modo rotatorio en la clase, de manera que participe el mayor número posible de alumnos.

El *desarrollo de la técnica* consta de cuatro fases o etapas: 1) *Preparación*, se eligen las personas que han de dirigir la asamblea y se prepara el orden del día de la asamblea y los temas a tratar; 2) *Presentación*, quien dirige la asamblea da la palabra a quienes han propuesto el tema para que lo presenten brevemente; 3) *Discusión del tema*, se analiza y discute el tema, dando el turno de palabra para que todos puedan opinar y dar sus ideas; y 4) *Conclusiones y acuerdos*, el presidente o el profesor realiza un resumen y conclusión de los aspectos tratados. Se llegará a acuerdos concretos, claros y precisos, de manera que puedan evaluarse en asambleas posteriores.

La *función del profesor* será muy diversa, dependiendo del grupo de alumnos, pues no todos tienen habilidad para preparar y dirigir una asamblea, y también depende de otros factores como edad, habilidades sociales, competencia para el diálogo, capacidad para el liderazgo, experiencia, etc. Se ha de recordar que la asamblea ha de ser dirigida, en la medida de lo posible, por los alumnos, pues la estrategia tiene como finalidad, “formar alumnos autónomos y responsables, y, por lo tanto, les exige un alto grado de implicación y participación” (2007, p. 88).

Como criterio general, el profesor intervendrá en la preparación de la asamblea, reduciendo progresivamente su intervención conforme los alumnos van adquiriendo mayor autonomía y eficacia. No debe limitarse a ser uno más, su misión será la de moderador, e intervendrá para ayudar, clarificar situaciones y aportar procedimientos. Tendrá siempre una actitud de respeto y comprensión hacia las opiniones de los alumnos, evitando juicios de valor.

La actitud del profesor también dependerá de los valores objeto de discusión. Si se discute sobre valores morales universales (respeto, justicia, democracia, tolerancia, libertad, honestidad, etc.), debe adoptar una actitud favorable a los mismos, de forma clara y contundente. Cuando la discusión se centre en contravalores (injusticia, esclavitud, desigualdad, insolidaridad, intolerancia,

etc.) su posición será beligerante. Si la discusión es sobre otros valores, sin rasgo de universalidad (placer, riqueza, sexo, salud, relaciones chicos-chicas, religión, familia, etc.) debe evitar expresar su propia opinión, para no condicionar el debate. Sus intervenciones se orientarán a facilitar el diálogo, manteniendo una postura neutral” (Escámez et al., 2007, p. 89).

El grado de directividad o no directividad del profesor en la asamblea dependerá de la misma; es mejor que los alumnos discutan sobre el tema y lleguen a sus propias conclusiones. Ha de intervenir cuando se trate de centrar el tema de discusión y evitar desviaciones, para estimular a la participación, para resumir o sintetizar las diferentes posturas o para señalar el tiempo de que se dispone. Sin embargo, ha de actuar con mucha prudencia en el contenido de la discusión. Sus intervenciones han de centrarse en la forma pero no en el contenido.

5 METODOLOGÍA EN INVESTIGACIÓN

*No tengo talentos especiales,
pero sí soy profundamente curioso.
Lo importante es no dejar de hacerse preguntas.*

Albert Einstein.

El hombre ha intentado conocer la realidad social en la que vive con diversas técnicas y ello ha contribuido a su desarrollo. Conocer y analizar la realidad, para Pérez, G. (1998), es “acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida y todo aquello con lo que se relaciona” (p. 15).

El análisis de la realidad implica realizar un proceso metodológico, precisa del conocimiento y uso de una metodología con valor instrumental. Cada estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas más adecuadas al modelo conceptual en el que se apoya.

El paradigma que se utilice condicionará los procedimientos de estudio en la investigación, porque cada paradigma tiene una idea diferente de qué es la investigación, cómo investigar, qué investigar y para qué investigar. Cada paradigma descansa sobre unos supuestos.

5.1 PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN

El concepto *paradigma* proviene del griego *Paradeigma*, ejemplo, modelo. Fue introducido por Kuhn, para quien la noción de paradigma es la expresión del modo que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas. Para Gage (1978),

paradigmas son “modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de una teoría” (citado en Pérez, G., 1998, p. 221).

Paradigma es el punto de vista o el modo de ver, analizar e interpretar que tienen los miembros de una comunidad científica, y que se caracteriza porque, tanto científicos como prácticos, comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos.

A grandes rasgos, en las ciencias sociales, han predominado dos grandes perspectivas teóricas: la fenomenológica y la positivista.

La *perspectiva fenomenológica* posee una larga historia en filosofía y sociología. Representantes de esta línea son Hegel, 1807; Husserl, 1913; Berger y Luckman, 1967; Bruyn, 1962.

Lambert fue el primero en utilizar el término fenomenología, con el significado de que la teoría de los fenómenos es, en sentido amplio, la ciencia de los fenómenos. Como los objetos se dan en la conciencia, llama fenomenología a la ciencia de los fenómenos que se dan en la conciencia. El método fenomenológico consiste en volver a los actos de conciencia a las vivencias y en analizar las estructuras de la conciencia desde generalidad ideal, es decir, como esencias.

El término fenomenología ha sido empleado, con diferentes sentidos, por filósofos anteriores a Husserl, pero con este autor cobra relevancia, al significar la forma directa de conocer que caracteriza a un método. Puede decirse que, como dirección filosófica, la fenomenología fue iniciada por Husserl. Trata de analizar el contenido de la conciencia, lo que se manifiesta intencionadamente a la misma, con la pretensión de llegar a una ciencia carente de supuestos o de interpretaciones subjetivas que impidan el poder llegar a formular conclusiones universales.

Husserl pretendió desarrollar un método que permitiera lograr un saber universal y que constituyera una base indiscutible e inatacable por todas las ciencias.

La fenomenología, como forma especial de conocimiento, no es más que una visión intelectual de un objeto, basado en la intuición. El método fenomenológico trata de eliminar todo lo subjetivo, de excluir todo lo teórico y de prescindir de la tradición, para estar en condiciones de acercarse a las cosas. A este proceso se le denomina reducción eidética, que considera la esencia de los objetos. En concreto, consiste

en volver a los actos de conciencia, a las vivencias y en analizar las estructuras de la conciencia desde su generalidad ideal, es decir, como esencias.

La experiencia fenomenológica parte del supuesto de que “lo subjetivo” no solo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. La experiencia es la principal fuente de conocimiento que utiliza el investigador para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad.

Los principales elementos que aporta la fenomenología a la investigación interpretativa son: la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos; un interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas, buscan respuestas diferentes y sus investigaciones exigen metodologías diferentes. El positivista adopta el modelo de investigación tomado de las ciencias naturales, busca el conocimiento de las causas mediante métodos que le permitan el análisis estadístico. El fenomenólogo busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen mayor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas.

El método es necesario para realizar un trabajo de manera eficaz. Método, proviene del griego métodos, de “metá”, a lo largo, y “odos”, camino. Significa literalmente “camino que se recorre”. Por ello, actuar con método se opone a un hacer casual y desordenado. Es ordenar los acontecimientos para alcanzar los objetivos.

Dos métodos se han utilizado en investigación: la metodología cuantitativa o racionalista y la metodología cualitativa. Ambas presentan características propias que les diferencian.

5.1.1 Paradigma racionalista-cuantitativo

Es el enfoque con mayor tradición en el ámbito anglosajón y francés, con repercusión en otros países. Se denomina perspectiva positivista, científico-naturalista, científico-tecnológica y sistemática

gerencial. Surge con los grandes teóricos del siglo XIX y principios del XX, con autores significativos como August Comte (1844) y Emile Durkheim. Está enraizado filosóficamente en la teoría positivista del conocimiento. Se caracteriza por su naturaleza cuantitativa, con el fin de asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia. Se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación.

Este paradigma, por su carácter cuantitativo, se centra más en las semejanzas de los fenómenos que en las diferencias. Esencialmente busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Parte de una realidad objetiva. Este modelo está pensado para explicar, controlar y predecir. Para el positivista el único conocimiento aceptable es el conocimiento científico que obedece a principios metodológicos únicos. Durkheim afirma que el científico social debe tratar los hechos sociales como si fueran “cosas” que ejercen influencia externa sobre las personas.

Características del paradigma cuantitativo aplicado a las ciencias sociales:

- a) *Búsqueda de un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.* Solo son objeto de estudio los fenómenos observables, al ser los únicos que se pueden medir, analizar y controlar experimentalmente. Rechaza los hechos aislados, las situaciones concretas e irrepetibles. Busca la regularidad que le permita generalizar los resultados de los procesos observados. La observación, la medición y el tratamiento estadístico ofrecen las regularidades básicas, que permitan generalizar los resultados y se expresan en forma de leyes o relaciones empíricas, basadas en la fiabilidad y validez de los fenómenos empíricos.

Solo los fenómenos objetivos y medibles son los únicos que pueden someterse a todas las pruebas como requisito *sine qua non* para formar parte del conocimiento científico. Por tanto, lo subjetivo queda fuera de la investigación científica.

- b) *Preocupación por la búsqueda de la eficacia e incremento del corpus de conocimiento.* La teoría científica no se ocupa de las finalidades y objetivos de una acción social, solo se ocupa de los hechos, ya que tiene que ser aséptica, desinteresada, libre de valores, y universal.

- c) *Adopta la metodología del modelo hipotético-deductivo* de las ciencias naturales. Utiliza métodos cuantitativos y estadísticos. Solo estudia los fenómenos observables, cuantificables, medibles.
- d) *La realidad es observable, medible y cuantificable.* “El mundo social constituye un sistema de regularidades empíricas y objetivas, observables, replicables y predecibles mentalmente” (Ruiz e Ispizúa, 1989, p. 29). Las sociedades no se tienen que estudiar una por una, exhaustivamente, con sus peculiaridades.
- e) *Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados,* yendo de lo más simple a lo más complejo.

El investigador debe ser independiente y no interferir en el problema a estudiar. Adopta el método científico, el modelo hipotético-deductivo tanto para las ciencias sociales como para las ciencias naturales. El rigor y la credibilidad científica se basan en la validez interna. Los procedimientos utilizados son el control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables. Acepta la generalización de los procesos, y rechaza los aspectos situacionales, concretos, irrepetibles y de especial relevancia para la explicación de los fenómenos y situaciones determinadas. Enfatiza la verificación científica de los datos y la búsqueda de la eficacia.

5.1.2 El paradigma cualitativo o enfoque naturalista

El enfoque cualitativo, surge como alternativa al paradigma racionalista, porque, en el ámbito social, existen problemas, cuestiones y restricciones que no se pueden comprender ni explicar desde la metodología cuantitativa. Este planteamiento procede de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc.

Su desarrollo se debe a la contribución de diversas perspectivas y corrientes, que coinciden en los presupuestos del paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico. El primer impulso lo recibió de la escuela alemana con Dilthey, Husserl, Baden, y también otros autores como Mead, Schutz, Berger, Luckman y Blumer.

La tradición investigadora, según indica Shulman (1968), ha permitido tomar conciencia de que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza.

A la línea etnográfica, antropológica, le interesan más los modelos socioculturales de la conducta humana que la cuantificación. Los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación. La relevancia de la información antropológica se encuentra en la descripción del modelo de conducta o en las diversas formas en que ese modelo se manifiesta.

Denzin y Lincoln (1994) muestran la heterogeneidad del enfoque de investigación cualitativa. Destacan que este campo se caracteriza por tensiones, contradicciones y vacilaciones tanto en su definición teórica como en su aplicación práctica. Creen que, en parte, se debe a la utilización de esta metodología en campos con enfoques y objetivos tan diversos como los de la antropología, la sociología, la ciencia política, la administración, las comunicaciones, la educación o la atención sanitaria.

Características del paradigma cualitativo:

- a) *La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.* La realidad está constituida por hechos observables y externos, por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el sujeto a través de la interacción con los demás.

La teoría hermenéutica se centra en identificar las reglas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos sociales, es clarificadora, iluminativa y articuladora en su esfuerzo de comprender la práctica social. Se buscan patrones de intercambio, resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad. La regla es diferente según el contexto de interacción y el consenso de los sujetos. El objeto de la investigación es la construcción de teorías prácticas, desde la práctica, constituida por reglas, no por leyes.

La comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de estas teorías. Observa la interacción social entre todos los elementos de la situación elegida, en lugar de establecer controles, para interpretar lo que sucede en una situación.

Se trata, como expresa Schön (1987), de una reflexión *en y sobre* la acción que se da en un contexto histórico. Utiliza la orientación fenomenológica o la metodología etnográfica, por lo que trabaja normalmente con datos cualitativos.

Este planteamiento insiste en la relevancia del fenómeno (hechos o fenómenos relevantes), frente al rigor (validez interna) del enfoque racionalista.

Le interesa comprender la realidad en un contexto, como un todo unificado, que no puede fragmentarse ni dividirse en variables dependientes e independientes.

- b) *Intenta comprender la realidad.* El conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo es individual y personal. La investigación es influida por los valores del contexto social y cultural. El conocimiento no es aséptico ni neutro. Es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción: solo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana.

Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por ello, no se descubre, se produce.

En este paradigma, los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejantes. La vida cotidiana es una muestra de que hay muchas situaciones en las que los sujetos en interacción redefinen mutuamente sus actos. Objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos interaccionando mutuamente.

- c) *Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento.* Para Pérez (1990), la metodología cualitativa se basa “en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (...) que haga posible un análisis interpretativo” (p. 20). Investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Rechaza el monismo metodológico y aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación específicas, singulares y propias de la acción humana. Opta

por instrumentos de investigación fiables, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes.

Pérez (1990) señala que la investigación cualitativa no busca la generalización sino que es idiográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso.

Weber proponía que el método que permite interpretar el significado de la acción social es el *verstehen* (la comprensión). Carr y Kemmis (1988), recogen que las explicaciones de éste (el *verstehen*) procuran dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquellas ocurren. Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

- d) *Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.* La realidad, en este paradigma, es holística, global y polifacética, nunca es estática ni viene dada, sino que se crea, y como expresa Pérez (1990) “no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas” (p. 20).

La vida social es fluida, porque ignora la intencionalidad y es abierta, y, por ello, la vida social y cultural no puede conocerse solo a través de reacciones observables y medibles del hombre significado de las acciones.

En terminología de Weber, concepto clave es la acción social, cualquier comportamiento humano, en cuanto que el individuo le da un significado propio. Puede ser manifiesta o interior y subjetiva. Es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el sujeto, tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia. La acción incorpora la interpretación del sujeto y por ello solo puede entenderse cuando sabemos el significado que le asigna.

- e) *El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.* La relación sujeto/objeto es de interacción, de modo especial cuando el objeto de estudio es la persona. Sostiene la interrelación investigador/objeto, hasta el punto que se influyen. Para Sáez (1988), “los hombres comparten significados acerca de las cosas. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones con los hombres” (p. 26).

El sujeto necesita leer las situaciones concretas, interpretarlas, recurrir a la experiencia, a la práctica, y, en estas coordenadas, implicarse en una acción más amplia y flexible, no instrumental. El interaccionismo simbólico sostiene que el individuo construye su acción. Ante una situación, el individuo interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su forma de actuar.

Según Carr y Kemmis (1988), el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas. Esta interpretación teórica iluminará e ilustrará a cada individuo sobre el significado de sus acciones.

El enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que detalle mediante una descripción y registro cuidadoso. Se subraya la importancia de la categorización que permite situar la realidad en esa categoría, con el fin de conseguir una coherencia lógica en la sucesión de los hechos o de los comportamientos que están necesariamente contextualizados y adquieren pleno significado en el contexto.

Fase significativa, es la recogida de datos. Valiéndose de fuentes diversas, le interesa conocer la realidad concreta en su dimensión real y temporal, en el aquí y ahora, en su contexto social. Las técnicas más usadas en este tipo de investigación son: la observación participante, la entrevista, el estudio de casos, el análisis de contenido, los grupos de discusión, etc.

5.1.3 Paradigma cuantitativo vs Paradigma cualitativo

*No todo lo que cuenta puede ser cuantificado,
y no todo lo que puede ser cuantificado cuenta.*

Albert Einstein

El debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo ha sido largo a lo largo de la historia. El contenido de estos términos ha variado y ofrece pluralidad de significados; según Valles (2003) “se viene produciendo una cierta reafirmación de lo cualitativo en los últimos diez años, dentro y fuera del ámbito de las ciencias sociales” (p. 35).

Sin embargo, dentro de cada uno de estos dos grandes modelos o tipos de investigación, se está produciendo una autocrítica. Se habla de una crítica sin precedentes en la metodología cualitativa o etnográfica, según Altheide & Johnson (1994), “no de los enemigos tradicionales, los positivistas que critican la investigación cualitativa por su fracaso en cumplir algunos o todos los usuales criterios positivistas de verdad, sino de los que están dentro del movimiento etnográfico” (Valles, 2003, p. 36).

Estos autores aluden al papel adoptado por el etnógrafo o investigador cualitativo en los informes que produce y a las bases de sus pretensiones de conocimiento, al reconocer que la mayoría de los problemas giran en torno a la renovada sensibilidad de los investigadores cualitativos contemporáneos, acerca de la estrecha relación entre el proceso de investigación y los resultado que produce.

Schutter (1986) ilustra el debate entre ambos paradigmas:

Dentro de todos los análisis de los métodos cualitativos podemos encontrar una característica basada en el positivismo como fuente epistemológica, que es el énfasis en la preparación de los procedimientos para la medición. Otra característica predominante de los métodos cualitativos es la selección subjetiva e intersubjetiva de los indicadores (a través de conceptos y variables) de ciertos elementos del proceso, hechos, estructuras y personas. Estos elementos conforman en su totalidad los procesos o las personas (de allí se deriva el debate entre los cuantitativistas, que nunca ven un fenómeno integrado, sino siempre un conjunto de partículas de los fenómenos relacionados con las observación, y los cualitativistas, que no pueden percibir los elementos generalizados que comparten los fenómenos) (p. 107).

Muchos autores han tratado de asignar atributos a cada una de estas perspectivas. Cook y Reichardt (1986), llegan a la conclusión que pueden utilizarse conjuntamente ambos métodos, sin tener que estar ligados a métodos cualitativos ni a cuantitativos. La combinación de ambos tiene más ventajas que inconvenientes, si se complementan.

Proponen la superación del enfrentamiento entre el método cualitativo y el cuantitativo, porque se confunden dos niveles de discusión que deberían mantenerse separados: el nivel paradigmático y el nivel metodológico/técnico. Al observar ambos niveles, se aprecia que no existe tal oposición entre los dos métodos, y surge la necesidad de su complementariedad.

Los rasgos que definen las características de cada paradigma, se presentan de forma gráfica y sintética en la *tabla 20*.

Tabla 20. Características del Paradigma cualitativo y cuantitativo.

Fuente: Recopilación y adaptación de Pérez Serrano, 1998, pp. 33 y 54.

PUNTO DE COMPARACIÓN	PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
<i>Foco de la investigación. (Centro de interés).</i>	<i>Cualidad</i> (naturaleza, esencia).	<i>Cantidad</i> (cuánto, cuántos).
<i>Raíces filosóficas.</i>	<i>Fenomenología</i> , interacción simbólica y <i>Verstehen</i> (comprensión). Interesado en comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa.	<i>Positivismo</i> , empirismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, presta escasa atención a los estados subjetivos del individuo.
<i>Conceptos asociados.</i>	<i>Trabajo de campo</i> , etnografía, naturalista. <i>Subjetivismo.</i>	<i>Experimental</i> , empirismo, estadística. <i>Objetivo.</i>
<i>Objetivo de la investigación.</i>	<i>Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis.</i> <i>Observación naturalista</i> y sin control.	<i>Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis.</i> <i>Medición penetrante</i> y controlada.
<i>Enfoque.</i>	Orientado al <i>proceso</i> . <i>Fundamentado en la realidad</i> , orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	Orientado al <i>resultado</i> . <i>No fundamentado en la realidad</i> , orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencia e hipotético deductivo.

<i>Características del diseño.</i>	Flexible, envolvente, emergente. Asume una realidad dinámica.	Predeterminado, estructurado. Asume una realidad estable.
<i>Marco o escenario.</i>	Natural, familiar. <i>Próximo a los datos:</i> perspectiva “desde dentro”.	Desconocido, artificial. <i>Al margen de los datos:</i> perspectiva “desde fuera”.
<i>Método.</i>	Defiende el empleo de <i>métodos cualitativos</i> .	Defiende el empleo de <i>métodos cuantitativos</i> .
<i>Muestra.</i>	Pequeña, no aleatoria, teórica.	Grande, aleatoria, representativa.
<i>Recogida de datos.</i>	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones. <i>Válido:</i> datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Instrumentos inanimados, (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores). <i>Fiable:</i> datos “sólidos” y repetibles.
<i>Análisis.</i>	<i>Inductivo</i> , por el investigador.	<i>Deductivo</i> , por métodos estadísticos.
<i>Hallazgos.</i>	Comprehensivos, holísticos, expansivos. <i>No generalizables:</i> estudio de casos aislados.	Precisos, reduccionistas, limitados, particularistas. <i>Generalizables:</i> estudio de casos múltiples.

5.2 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

5.2.1 Antecedentes de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa tiene sus antecedentes en la cultura greco-romana. Las obras de Herodoto y Aristóteles (Erickson, 1973) apuntan algunos aspectos de esta metodología.

Sin embargo, en los siglos XVII, XVIII y XIX florecen las ciencias positivistas en las que se valoran los objetivos medibles y cuantificables. Se mantienen la ciencia y el quehacer científico como la única y verdadera base de la identificación. Las ciencias naturales dominan el mundo y el saber científico se valora por encima de cualquier otra forma

de conocimiento, al que se considera fiable, objetivo e independiente de las motivaciones o creencias de las personas.

El método válido de conocimiento es el científico, y, con frecuencia, el prestigio de una ciencia se asocia a la cientificidad en la adquisición de los saberes.

Durkheim, preocupado por la cientificidad de las ciencias sociales, trata de asemejarlas a hechos tangibles que pudieran estudiarse con el método científico, el método de las ciencias naturales, como único patrón de cientificidad en ese momento. A pesar de los esfuerzos realizados, diversos autores cuestionan la cientificidad de las ciencias sociales.

Uno de los mayores problemas epistemológicos lo constituyen la unión entre el conocimiento y la acción. Autores como Giddens (1984), consideran que en esta dualidad se sitúa la discusión sobre la operatividad de los métodos de las ciencias sociales en la transformación de la sociedad, la dificultad para producir conocimientos aplicados, en lo que más se cuestiona de su rango epistemológico.

Poco a poco surge un nuevo enfoque en la investigación, de influencia antropológica, una nueva sensibilidad a través de los estudios de Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, Ralph Linton, etc., a quienes les preocupa captar los vestigios de civilizaciones que iban desapareciendo. Durante los años 1960 y 1979, según Montero (1984), va cambiando el marco de los estudios sociales, culturales y de la personalidad, por influencia de la preocupación social que se advierte en Estados Unidos hacia grupos minoritarios. Se inicia una corriente de estudio sobre los *culturalmente en desventaja*, con el fin de estudiar cómo inciden esas desventajas en el aprendizaje y en el rendimiento académico.

La *escuela británica* desde 1920 estudia las normas de los grupos sociales. Las aportaciones más destacadas son la continuidad de los principios que rigen los grupos sociales y la existencia de una estructura interna. Autor representativo es Malinowski (1922), que adopta un enfoque descriptivo-interpretativo de la realidad en sus estudios de campo, observando lo que ocurre día a día a las personas, y cómo analizan los problemas de supervivencia.

Otra corriente es la *sociolingüística*. Empieza a tener influencia a partir de Sapir, Whorf y Pike y continúa su desarrollo con Gumperz y las aportaciones de Spradley, Fraake y Goodenough en la etnociencia.

Montero (1984), recoge los antecedentes de la investigación cualitativa en las siguientes corrientes:

1. Funcional-estructural de la antropología social británica.
2. Cultura y personalización de la antropología cultural americana.
3. Lingüística antropológica, como es representada por la sociolingüística y la etnociencia.
4. Interacción simbólica (etnometodología) desarrollada por sociólogos, lingüistas y fenomenólogos, cuyos fundamentos surgen de la noción de *grounded theory*, teoría que emerge de los hechos, de los datos. Tiene relevancia y significado, y contesta preguntas sobre el cómo y el porqué de ciertas situaciones y eventos.

Estas corrientes han ido configurando la investigación cualitativa y diferenciándola de la investigación cuantitativa.

5.2.2 Características de la investigación cualitativa

Watson-Gegeo (1982), concibe la investigación cualitativa como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como ellos mismos expresan.

La investigación cualitativa se considera como un proceso *activo, sistemático y riguroso* de investigación dirigida, en el que se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio.

Erikson (1977), considera que el investigador entra en el campo con una orientación teórica consciente que refleja un conocimiento sustantivo de la teoría de las ciencias sociales y de la teoría personal. Producto de la interacción entre ambos surgen las preguntas que orientarán la investigación.

Taylor y Bogdam (1986), caracterizan la investigación cualitativa en diez rasgos:

1. Investigación *inductiva*. Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Inician la investigación con interrogantes vagamente formulados.
2. El investigador ve el escenario de investigación y a las personas desde una *perspectiva holística*. Las personas, escenarios o grupos no son reducibles a variables, sino que se consideran como un todo. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos producen sobre las *personas* objeto de estudio. Se dice que son naturalistas, porque interactúan con los informantes de modo natural y no intrusivo.
4. Tratan de *comprender* a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. En esta perspectiva, es esencial experimentar la realidad tal como la experimentan los otros.
5. El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, y ve las cosas como si *estuvieran ocurriendo por primera vez*.
6. Para el investigador, *todas las perspectivas son valiosas*; busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
7. Utiliza métodos *humanistas*; el método que se utiliza para estudiar a las personas influye en el modo en que los vemos. Al estudiar a las personas cualitativamente, se les conoce en lo personal y se experimenta lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
8. El investigador cualitativo *enfatiza la validez* en su investigación. El método cualitativo mantiene próximo el mundo empírico. Está destinado a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y los que la gente realmente dice y hace.
9. *Todos los escenarios y personas* son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es banal para no ser estudiado.
10. La investigación cualitativa es un *arte*. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se reciben orientaciones pero no reglas. El

método sirve al investigador, pero no es esclavo de un procedimiento.

La metodología cualitativa recoge la información que considera pertinente en ambientes naturales. Esencial en esta metodología es tratar de responder a preguntas ¿para quién? y ¿con qué fin se lleva a cabo el estudio?, así como intentar responder a los diferentes niveles de análisis y de abstracción que se efectúan.

La metodología cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, no inicia con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador conoce el campo a estudiar y se acerca él con problemas, reflexiones o supuestos. Realiza una observación intensiva, participante, en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando, según la realidad –objeto de estudio- le vaya indicando. Esta flexibilidad y apertura le exige una gran preparación y rigor a lo largo del trabajo. No se trata de aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requiera el objetivo del estudio y las demandas de la realidad.

Tiene la peculiaridad, la diversidad metodológica, que le permite extraer datos de la realidad con el fin de contrastarlos desde el prisma del método. Posibilita realizar exámenes cruzados de los datos, recabar información por medio de fuentes diversas, de modo que la circularidad y la complementariedad metodológica permitan establecer procesos de exploración en espiral. De este modo, se logra, por medio del proceso de triangulación, el contrastar y validar la información obtenida a través de diversas fuentes sin perder la flexibilidad, rasgo característico de este tipo de investigación.

Según Montero (1984) todo investigador cualitativo ha de tener en cuenta los siguientes factores:

1. El tipo de preguntas que se plantean en la investigación.
2. El uso del contexto natural.
3. La observación participante.
4. Las comparaciones y contrastes que se efectúan.
5. La integración de los conceptos *etic* y *emic* en la investigación cualitativa.
6. El concepto de cultura.

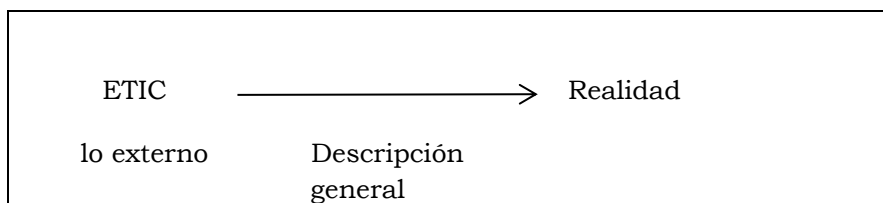
5.2.3 El concepto “etic” y “emic” en la investigación cualitativa

El concepto *etic* y *emic* (figuras 5 y 6) representan dos aspectos importantes en investigación cualitativa.

Etic, deriva del término Phonetic (Fonética). Se refiere a la descripción desde el punto de vista externo, a aquellos conceptos o categorías que se utilizan para hacer comparaciones entre culturas. La perspectiva es totalmente descriptiva y refleja macronociones y aspectos generales.

Figura 5. El concepto ETIC.

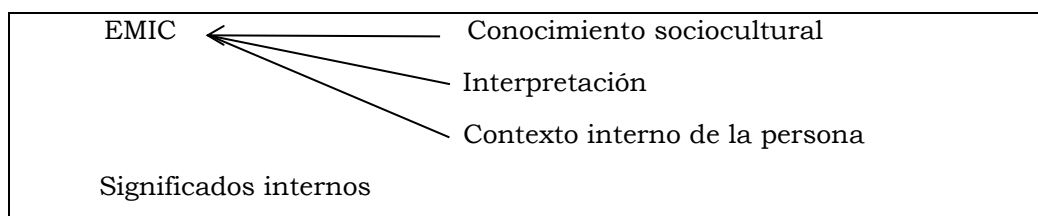
Fuente: Pérez Serrano, 1998, p. 49.



Emic, proviene de Phonemic (Fonémica). Según Harris (1985), tiene como marco, el elevar a los observadores al status de jueces supremos de categorías y conceptos usados en descripciones y análisis...

Figura 6. El concepto EMIC.

Fuente: Pérez Serrano, 1998, p. 49



Las operaciones *Etic*, con frecuencia, incluyen la medida y la yuxtaposición de actividades y acontecimientos que los informadores nativos pueden encontrar inapropiados o sin sentido. Sin embargo, *Emic* presenta la perspectiva interna de las personas, que ya están integradas dentro de la cultura o de la propia sociedad al desglosar la interpretación del significado, con sus reglas y categorías, como el

conocimiento sociocultural que rige y es común para ese grupo o sociedad.

Desde una *orientación emicista*, Boas (1943), indica que “si es nuestro serio propósito entender los pensamientos de las personas, el análisis completo de la experiencia debe basarse en sus conceptos y no en los nuestros” (p. 314).

Este paradigma fue seguido y articulado, más tarde, por lingüistas antropológicos y antropólogos cognitivos en los años 1950-1980. Se ha denominado “Nueva Etnografía”, y Harris (1985), la define como “la descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (p. 129), cómo se comportan e interactúan, cuáles son sus creencias, sus valores, sus motivaciones, etc., tratando de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.

La *orientación eticista* contrasta con la anterior. Destaca la perspectiva del observador por encima de la perspectiva del actor. Sin embargo, la principal fuente de la etnografía sigue siendo la aproximación “emic”, aunque se dan algunas variantes de eclecticismo que incluyen ambas aproximaciones.

5.2.4 Fortalezas y debilidades

La investigación cualitativa, presenta fortalezas, pero también se enfrenta a una serie de dificultades. Pérez (1998) ofrece algunas de ellas:

Fortalezas de la metodología cualitativa.

- Intenta *profundizar* más en la situación objeto de estudio, al realizar estudios a nivel micro. Se buscará el equilibrio entre la precisión, el alcance y el enfoque, para explicar el universo que se estudia.
- *Puede señalar aspectos y discrepancias* que pueden tener cierta trascendencia y explicar cuestiones difíciles de abordar por la investigación cuantitativa.
- Se trabaja con las definiciones de lo que es *significativo, relevante y consciente* para los participantes.

- Puede utilizarse en *disciplinas* como la sociolingüística, la antropología, la pedagogía, las ciencias políticas, etc.
- Ofrece la posibilidad de estudiar las características de la *organización social y cultural* de un grupo: la experiencia y el conocimiento interno (perspectiva *Emic*) y las definiciones operacionales externas (perspectiva *Etic*) que se van recogiendo y analizando.
- Es apropiada para el análisis de *fenómenos complejos*, para el estudio de casos, para analizar homologías estructurales, para poner de manifiesto el parentesco lógico entre fenómenos sociales, para la descripción y estudio de unidades naturales como organizaciones y comunidades concretas.

Debilidades de la investigación cualitativa.

- *Diseño.* Falta de cánones, de procedimientos o de reglas específicas para el análisis de datos (Huberman, 1981), imprecisión en la medida, debilidad en la generalización, cierta vulnerabilidad y duda acerca de la forma sobre cómo debe llevarse a cabo la consideración del contexto (Miles, 1979).
- *Tiempo.* Este tipo de investigación requiere más tiempo para estudiar el problema y elaborar un buen diagnóstico de la situación. Pero se logra una información más profunda y completa del tema objeto de estudio.
- Dificultad en *dar sentido a los datos y el análisis de los mismos*, por falta de procedimientos concretos para el análisis de datos cualitativos. Dar sentido a los datos cualitativos significa reducir los datos recogidos a través de las notas de campo, entrevistas en profundidad, observación, etc., hasta llegar a una serie de categorías que permitan estructurar, analizar los datos y llegar a unas conclusiones comprensivas. En este tipo de investigación la reducción de datos, estructuración y presentación de conclusiones se interrelacionan e influyen mutuamente. Se trata de un proceso interactivo y cíclico.
- *Análisis complejo* de datos cualitativos, porque, como expresan Huber y Marcelo (1990), “pronto se convierte en intrincado, y sin un cuidadoso y sistemático procedimiento de control siempre se está en peligro de perder la propia orientación” (p. 71). Es necesaria una herramienta de investigación cualitativa

que ayude al investigador a mantener una visión sobre sus decisiones y a modificarlas sin dificultad.

- *Implicación del investigador y el objeto de investigación.* Barbier (1977), alude a tres tipos de implicación, el psico-afectivo, el histórico-existencial y el estructuro-profesional. En la investigación cualitativa suele ser fácil que se produzca algún tipo de implicación entre el investigador y el objeto investigado, lo que puede incidir en una cierta proyección personal del investigador con sus aspectos positivos y negativos. A veces la implicación psico-afectiva hace llegar más lejos en la comunicación.

5.3 LA ETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación de carácter cualitativo es muy amplia. En ella tienen cabida gran variedad de métodos y corrientes, gran variedad de perspectivas (teórico-metodológicas). Perspectivas que confluyen en el campo sociológico y de las ciencias sociales con otros campos, que algunos autores denominan como transdisciplinariedad del conocimiento. La etnografía tiene, como disciplina matriz, la Antropología y se desarrolla en ámbitos vinculados con la Sociología.

5.3.1 Concepto de etnografía

La etnografía, como tradición científica, nace de la curiosidad por la vida de la personas en sus múltiples situaciones, y permite conocer fenómenos sociales más complejos.

Etimológicamente, etnografía es un término que proviene del griego *ethnos*, pueblo y de *graphía*, descripción, por tanto se trata de describir a un pueblo, grupo o comunidad, atendiendo a diversos aspectos del pueblo, cultura, lengua, etc. Puede ser una región, comunidad o “cualquier grupo humano que constituya una entidad,

cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos” (Pérez, 1998b, p. 19).

El Diccionario de la Real Academia Española, define la Etnografía como el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos.

La etnografía parte del supuesto de que “el ser humano va interiorizando las tradiciones, roles, valores y normas del contexto en el que se vive” (Pérez, 1998b, p. 19), conocido como proceso de socialización. Todos los miembros de un pueblo, raza o cultura comparten una estructura de razonamiento, normas y valores que, generalmente, no son explícitos pero lo asumen todos y se manifiesta en el comportamiento.

El concepto de etnografía es un término polisémico y controvertido. La visión de diferentes autores nos ayuda a clarificarlo:

- Sanday (1979) lo utiliza como, *paradigma*; lo considera como un *enfoque* de investigación naturalista, opuesto al positivismo, cuyo objetivo es entender cómo ve el mundo cada grupo.
- Patton (1990) concibe la etnografía como *perspectiva*.
- Woods (1988), Hammersley (1985), Goetz y LeCompte (1988), se refieren a la etnografía educativa como *método de investigación social*. Goetz y LeCompte (1988) la entienden como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. El etnógrafo inicia su trabajo “examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos” (Pérez, 1998, p. 20) para observar aspectos generales y detalles, con el fin de dar credibilidad a la descripción.
- Sierra Bravo (1988) reduce la etnografía a una *técnica*, una técnica de observación, y la considera como la más importante en las ciencias sociales.
- La doctora Polanco Moreno (1984) la presenta como *etnografía de aula* y la define como técnica de investigación que se puede utilizar en diferentes marcos teóricos y

permite describir la conducta habitual de instituciones y grupos concretos.

- Morse (1994) la concibe como *estrategia de investigación cualitativa*.
- Woods (1987) entiende la etnografía como *descripción* de creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. Trata de actuar desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros que la componen. Lo que importa es la interpretación y su significado, porque al etnógrafo le interesa, lo que hay detrás, “el punto de vista de sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás” (Pérez, 1998, p. 20).
- Smith (1979) percibe la investigación etnográfica como *etnografía*, investigación cualitativa, estudios de casos, investigación de campo e investigación antropológica. La etnografía es uno de los modelos de investigación que utilizan los investigadores sociales para estudiar el comportamiento humano. En la recogida de datos, utiliza, prioritariamente, diseños metodológicos cualitativos.
- Torres (1988) presenta la investigación etnográfica, en un sentido amplio, como término utilizado para definir *tanto las etnografías como la investigación cualitativa*, estudios de casos, investigación de campo, investigación antropológica, etc. La nota peculiar es recurrir a los diseños cualitativos para la realización práctica de los estudios.

Todos coinciden en situar la etnografía dentro de los *métodos cualitativos de investigación* y la consideran como una aportación fundamental por su contribución al desarrollo de los mismos.

5.3.2 Etnografía en educación

Para Pérez (1998b), la etnografía educativa relata el proceso heurístico, los principios, reglas y estrategias idóneas, y el modo de investigar sobre el comportamiento humano. Comprende, en sentido amplio, estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, estudios de sociología, sobre socialización y educación

institucionalizada, estudios psicológicos, acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural de los niños y adultos.

A los estudios etnográficos, le atribuye las siguientes características:

Ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por el empleo de la observación participante como estrategia fundamental para la recogida de datos, complementada con otras técnicas secundarias; por la creación de una base de datos compuesta por las notas de campo, la descripción y explicación interpretativa de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigador. Los investigadores suelen utilizar una combinación equilibrada de datos, tanto subjetivos como objetivos, para reconstruir un universo social (Pérez, 1998b, p. 21).

En el campo de la educación, la etnografía presenta muchas posibilidades. Goetz y LeCompte (1988) distinguen cinco tipos de estudios en etnografía educativa:

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clase y escuelas.
3. Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares considerados como si fueran comunidades.
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas que pueden referirse a grupos o a individuos

La investigación etnográfica educativa pretende colaborar a la mejora de las prácticas educativas, con la finalidad de favorecer la innovación de los elementos que intervienen en el proceso educativo.

La etnografía en educación se centra en descubrir lo que ocurre en la vida de cada día, recogiendo datos significativos de lo que sucede, en forma descriptiva, interpretándolos para comprenderlos y poder intervenir de modo adecuado en las aulas. Para Pérez (1998b), se trata de “estudiar lo que allí ocurre, las distintas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes” (p. 22).

En el campo de la educación, la investigación etnográfica, todavía está poco desarrollada, sin embargo aporta un enfoque más amplio, rico y completo de los problemas educativos, al aludir al contexto en que se producen los hechos: las interacciones entre los miembros de un grupo, sus valores, ideología, lenguaje, etc., juegan un papel significativo al interpretar lo que sucede en ese grupo. Se trata de una percepción más global y completa de los problemas.

5.3.3 Enfoques en etnografía

El desarrollo de la etnografía conoce gran variedad de enfoques. El más común es el que considera la etnografía como “estudio de un grupo o pueblo” (Pérez, 1998b, p. 14).

La *etnografía tradicional*, desarrollada en Estados Unidos, de 1920-1960, es la que realizan los antropólogos, en contextos particulares permaneciendo en el campo durante largo tiempo. El etnógrafo investigador se adapta a la vida de la comunidad mientras recoge minuciosamente todos los procesos de la población. El proceso podía durar años.

La *nueva etnografía* se da a partir de los años 70. Comprende la etnociencia, la etnometodología, la etnografía holística e integrada, la etnografía de la comunicación y la microetnografía.

Sanday (1979) diferencia tres estilos etnográficos, en los estudios antropológicos, según donde se ponga el foco de atención:

a) *estilo holístico*, si se pone en el conjunto. Está compuesto de dos subestilos: el configuracionista de Ruth Benedict y Margaret Mead, y el funcionalista de Malinowski y Radcliffe.

b) *estilo semiótico*, si se pone en el significado. Se desdobra en la antropología interpretativa de Geertz y en la antropología cognitiva de Goodenough.

c) *estilo conductista*, si se pone en el comportamiento de Whittings.

Adoptar uno u otro estilo dependerá de las preferencias del etnógrafo y del objetivo, entre la descripción y la narración.

Tesch (1990) ubica la etnografía holística, que surge en los años 60, a partir de la financiación de estudios cualitativos en las escuelas,

sobre todo por el gobierno federal norteamericano, y la diferencia de la sociología antropológica. También diferencia la etnografía estructural, que se inicia en los años setenta y se centra en el lenguaje para estudiar la cultura. En este estilo, que se corresponde con el estilo semiótico de Sanday, se cita el trabajo de Spradley (1979), en cuya obra se inspira la etnografía cognitiva de los antropólogos de Werner y Schoepfle (1987).

Tesch, a diferencia de Patton, se refiere a la influencia de la antropología y la lingüística en la etnografía surgida en el campo de la sociología. Otros autores hablan de “síntesis etnográfica” y se refieren a un dominio común de antropólogos y sociólogos, porque ambos pretenden “escribir sobre otros”, y ese es el significado básico del término etnografía. Según Hamilton (1994) esos otros están dentro y fuera de la propia cultura.

Valles (2003), deduce que:

- Es más adecuado hablar de *perspectivas etnográficas*, porque han surgido diversos estilos compuestos por subestilos teórico-metodológicos.
- Es una *variedad articulada* en doble sentido, por las raíces disciplinares o intelectuales (antropología, lingüística, hermenéutica...) y por los rasgos metodológicos (trabajo de campo, observación, participación) que se combinan en las diversas perspectivas etnográficas.

Epistemológicamente, los estudios etnográficos se fundamentan en diversas corrientes y concepciones filosóficas, entre las que pueden citarse la sociología del conocimiento, las orientaciones neomarxistas de la Escuela de Frankfurt, la interacción simbólica de la Escuela de Chicago, el análisis del discurso de las universidades y centros de estudios británicos, las teorías curriculares de la educación para la liberación de Paulo Freire... Últimamente, también, han influido los movimientos feministas y los estudios sobre la mujer, considerándose como investigación crítica.

5.3.4 Principales corrientes en el desarrollo de la etnografía

Pérez (1998b) en el desarrollo de la etnografía diferencia tres corrientes:

5.3.4.1 Corriente norteamericana

Corresponde a la denominada etnografía tradicional, que se conocía desde 1920. Elaborada por Franz Boas, de Estados Unidos, y B. Malinowski en Inglaterra. Se preocupa por identificar las diferencias entre grupos étnicos y diferencias lingüísticas. Cuestiona la cultura dominante al considerar las demás culturas como subordinadas o “minoritarias”. Mantiene:

- El trabajo de campo como punto de partida para obtener datos empíricos.
- Conocer la visión del mundo, a partir de la documentación sobre el punto de vista de los nativos.
- Caracterizar la visión de la realidad con la información directa y verbal de los nativos.
- Recoger los datos a través de variedad de metodologías.

Mead (1922) y Benedict (1934, 1946) llevaron a cabo estudios con este procedimiento.

En los años 60, la etnografía se vincula con los estudios de los sociólogos y sociolingüistas, y, posteriormente, con los antropólogos y educadores. Se puede mencionar a:

Henry, J. (1963) quien con su obra *La cultura en contra del hombre*, da a conocer etnografías de grupos marginados, de gente pobre, de grupos étnicos y raciales, ignorados por la sociedad.

Saville-Troike (1982) con la *microetnografía y la etnografía de la comunicación*, toman como unidad de análisis para el estudio la interacción en el aula. La microetnografía ha recibido críticas porque no contribuye a realizar cambios de comportamientos y de estructuras internas que se esperaban.

Gary Anderson (1989) afirma que la *etnografía crítica o interpretativa* nace de influencias neomarxistas, teorías sociales, de la epistemología y del curriculum oculto de los años 60, y, posteriormente, de los años 80, influido por la fenomenología y la lingüística. En este enfoque, la negociación de significados es esencial.

Lather, P. (1986) publica una serie de artículos, en los que se percibe la influencia del movimiento feminista en muchas etnografías de esta década.

Carr y Kemmis (1983), Oja y Smulyan (1990), en la década de los noventa, producen variedad de estudios etnográficos, “estudios de colaboración”. Se fundan en el intercambio de recursos humanos y materiales con fines educativos. También se cuestionan las relaciones entre cultura y poder, reflejando las desigualdades entre razas y grupos étnicos.

Enfoques más recientes, elaboran “etno-historias”, es decir, análisis de la historia de la escuela y las comunidades que la envuelven, realizando análisis sistemático de la realidad.

5.3.4.2 Corriente británica

La investigación etnográfica, en Gran Bretaña, está marcada por el impulso social, económico y cultural. Sus intereses están relacionados a la clase social, ideología, roles de sexo masculino y femenino, situación laboral y otras reflexiones realizadas por los participantes. Su aportación es metodológica y teórica, con las teorías neomarxistas, feministas y del lenguaje.

Nace con la escuela de antropología británica en los años 20. En Gran Bretaña, no se dieron a conocer los enfoques de etnografía holística y cognoscitiva elaborados en Estados Unidos, sino que insiste en la interacción simbólica. Los lugares de trabajo y de estudio eran los de su aplicación.

Willis, P. (1977), a finales de los años 70, introduce, en la etnografía, el concepto de resistencia como una forma de crear resistencia.

Stubbs, Michael (1985), con su trabajo *Sobre lenguaje y escuela*; Delamont, Sara (1984) en *La interacción didáctica*, y Bernstein, Baarrie

sobre los códigos elaborados y restringidos, en la década de los 80, cobra relieve la sociolingüística.

La influencia feminista se deja sentir en las ciencias sociales, dando lugar a una serie de etnografías.

5.3.4.3 Corriente latino-americana

Destaca la investigación participativa o de acción, denominada así por quines inician la investigación en educación de adultos y educación popular.

Desde los años 60, se ha introducido, en el ámbito académico y en los ámbitos no formales, la investigación participativa, influida en gran parte por las ideas de Freire y los movimientos de educación de base. Se impulsa el enfoque participativo como herramienta metodológica utilizada en los proyectos sociales, con el fin de contribuir al desarrollo económico de los países latinoamericanos.

En los años 80 y 90, la mejora cualitativa de la educación es el objetivo de los países latinoamericanos, realizándose gran variedad de trabajos de investigación.

La característica de estos trabajos etnográficos es el desarrollo de estrategias de investigación y de acción educativa, a partir de inquietudes locales, una base organizacional y recursos de participación en el proyecto y la exploración de diversas fuentes en el desarrollo de elementos metodológicos.

Recoge la influencia teórica y técnica de Estados Unidos, sobre todo lo referido a la evolución de los métodos cualitativos. La influencia anglosajona se percibe en los aspectos referentes a las clases sociales y al currículum oculto, que invita a reflexionar sobre cuestiones que, normalmente, se aceptan sin críticas. La influencia latinoamericana en los países industrializados se aprecia en la etnografía de contrato social y moral, de comunidad, de grupo y sobre todo, de influencias positivas e ideológicas.

5.3.5 Etnografía y Epistemología

Finalidad de todo estudio de investigación es generar conocimiento. La investigación cualitativa, y, en concreto, la etnosociología, genera conocimiento y da respuesta a los aspectos fundamentales del conocimiento científico. El trabajo de campo permite generar el conocimiento que toda investigación espera alcanzar. La metodología utilizada permite acercarse a la realidad para observarla, comprenderla y describirla, y generar el conocimiento.

La etnografía es una técnica de investigación con posibilidad de ser utilizada desde diferentes marcos teóricos, que permite estudiar la conducta habitual en instituciones o grupos.

El etnólogo pretende describir un campo particular, una comunidad humana de dimensiones restringidas y el sociólogo trata de pasar de lo particular a lo general, describiendo dentro del campo observado formas sociales que pueden presentarse en otros similares contextos. Para Laplantine (1996), el prefijo “etno” indica la coexistencia dentro de una sociedad, de mundos sociales que desarrollan cada uno su propia cultura, sin embargo, este término descuida la dimensión histórica que constituye los fenómenos sociales.

La perspectiva etnosociológica ofrece la posibilidad de una investigación empírica basada en el trabajo de campo, que se inspira en la tradición etnográfica para la observación de alguna problemática sociológica.

La etnosociología expresa esa tensión entre lo particular y lo general. La investigación etnosociológica se encuentra en un campo epistemológico diferente del cuantitativo, que indaga de forma muy distinta, mediante un cuestionario sobre una muestra representativa, a través de una lógica hipotética-deductiva. Sin embargo, ambos pretenden la misma finalidad, fomentar el conocimiento sociográfico y sociológico, por caminos diversos, cada uno con su lógica específica.

El objeto/campo de estudio de la investigación etnosociológica

Castell (1995) habla de homogenización de la sociedad contemporánea, como característica que se visibiliza entre otros aspectos, en los referentes culturales comunes y en los modos de consumo. Sin embargo, Strauss (1995), percibe una diferenciación

funcional, que multiplica los sectores de actividad o “mundos sociales”, cada vez más especializados y numerosos.

Bourdieu trata el concepto de campo en el sentido de diferenciación funcional, aunque reconoce que ningún campo de estudio es capaz de predecir las formas que adoptará estructurando las actividades de un mundo social determinado, porque cada uno exige un estudio empírico determinado. La vida social genera cada vez mayor variedad de categorías de situación emergente o socialmente reconocida.

La perspectiva etnosociológica tiene en cuenta esta diversidad y propone una investigación empírica adaptada para captar la lógica de un mundo social o de una categoría de situación. Se trata del primer objeto social del enfoque etnosociológico.

Bertaux (2005), cree que el mundo social se construye en torno a un tipo de actividad específica, ejemplo de mundo social son las actividades profesionales y las actividades no remuneradas de asociaciones, culturales, deportivas...

La hipótesis central de la perspectiva etnosociológica es que “las lógicas que rigen el conjunto del mundo social o mesocosmos se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen” (Bertaux, 2005, p. 18). Al observar atentamente uno o varios estos microcosmos, e identificando las lógicas de acción, los mecanismos sociales, los procesos de reproducción y de transformación, se deberían captar algunas de las lógicas sociales de mesocosmos.

Este ha sido el punto de referencia para muchos de los trabajos de la Escuela de Chicago, de los interaccionistas simbólicos como Becker, Goffman, Glaser y Strauss, de la sociología del trabajo o de la sociología de las organizaciones.

Bertaux (2005), cree necesario multiplicar los campos de observación y compararlos, para evitar las generalizaciones al observar las características del mundo social, si se estudia solo un microcosmo, porque un mundo social presenta variedad de tipos de microcosmos.

Un segundo objeto social favorable al enfoque etnosociológico son las categorías sociales, las categorías específicas, la situación particular, que ofrece puntos comunes, lógicas de acción, en la medida que una institución se ocupa de ellos. Los relatos de vida son eficaces porque ofrecen datos empíricos para elaborar las trayectorias, porque permiten captar los mecanismos y procesos de los individuos que han terminado encontrándose.

El tercer objeto social al que se adapta bien el relato de vida son las trayectorias sociales. En la vida, se encuentra una gran variedad de trayectorias, y “para poder generalizar el estudio de la formación de trayectorias biográficas hay que reducir el campo de observación a un tipo particular de trayectoria o de contexto” (Bertaux, 2005, p. 20). La coherencia del objeto de estudio es el hecho de pertenecer a un mismo mundo social o a una misma categoría de situación.

La perspectiva etnosociológica solo se aplica a objetos sociales relativamente bien circunscritos y a quienes el recurso a los relatos de vida permite captar desde el interior y en sus dimensiones temporales.

Las técnicas de investigación etnosociológica siguen un proceso diferente al hipotético deductivo. La investigación etnosociológica sigue el proceso de “indagar sobre un fragmento de realidad social-histórica de la que no se sabe gran cosa a priori” (Bertaux, 2005, p. 20). Un aspecto positivo de este tipo es despejar primero y después hacer públicos ciertos elementos de conocimiento objetivo y crítico basado en la observación. Se trata de comprender el funcionamiento interno del objeto de estudio y elaborar un modelo de ese funcionamiento en forma de un cuerpo de hipótesis plausibles.

En esta perspectiva, el relato de vida se convierte en un buen instrumento para adquirir conocimientos prácticos, siempre y cuando se oriente a la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado. Esto equivale a orientar los relatos de vida hacia la forma que Bertaux (1976) propuso como “relatos de prácticas”.

En la investigación etnosociológica, se aconseja no recurrir exclusivamente al relato de vida, sino articularlo con otras formas de observación y con otras fuentes documentales, porque “cada fuente, cada técnica productora de nuevas fuentes contribuye con su granito de arena” (Bertaux, 2005, p. 23). La aportación del relato de vida, como testimonio de experiencia vivida, es su dimensión diacrónica, que articula factores y mecanismos diversos.

Función de los datos empíricos

En la investigación etnosociológica, la función de los datos no es verificar hipótesis establecidas de antemano ni realizar descripciones estadísticas, sino mostrar cómo funciona un mundo o situación social, es una función descriptiva, que Clifford Geertz llama *thick description*.

Al describir en profundidad el objeto social, tiene en cuenta su configuración interna de relación social, su relación de poder, sus tensiones, sus procesos de reproducción permanente y su dinámica de transformación social, es decir, describe las interferencias y relaciones con otros. Es un modelo que tiene por objetivo elaborar, poco a poco, un cuerpo de hipótesis, basado en la observación, en la descripción de mecanismos sociales y en propuestas de interpretación, más que explicación de los fenómenos observados. Se le acusa de falta de objetividad, propia de la investigación cuantitativa, al considerar su naturaleza subjetiva, porque oculta información exacta de los hechos y descripciones fiables.

Battagliola, Bertaux-Wiame, Ferrand e Imbert (1991, 1993), al comparar los cuestionarios de los encuestados y las transcripciones de los relatos biográficos, concluyen que las informaciones que contienen los relatos biográficos, no solo son más ricas, sino también más fiables, porque permiten dar explicaciones, matizar, precisar, comentar la descripción de las situaciones, de los acontecimientos y de actos, por su carácter abierto. Permiten resaltar y precisar los sucesos más importantes que le han causado más impacto en el itinerario, y explicar los motivos del cambio.

La intención de los relatos de vida en la perspectiva etnosociológica es ir de lo particular a lo general, al comparar y cotejar casos particulares, del contenido de los hechos aportados por los sujetos. A partir de las *recurrencias* descubiertas en los itinerarios biográficos, se elaboran los conceptos y se construye un cuerpo de hipótesis.

Muestreo en la investigación etnosociológica

En el trabajo de campo, en la investigación cualitativa, no tiene sentido obtener una muestra estadísticamente representativa, como hace la investigación cuantitativa. La investigación etnosociológica, se plantea descubrir lo general en lo particular de cada caso, a partir de la “construcción progresiva de la muestra” (Bertaux, 2005, p. 26), el *theoretical sampling* de Glasser y Strauss. La variedad es fundamental: variedad de posiciones de los sujetos, que se caractericen por estatutos formales, informales, roles, intereses, recursos para la acción, relaciones intersubjetivas de alianza y oposición; que aporten experiencias diferentes de las relaciones sociales, según su posición estructural y su itinerario; y variedad de puntos de vista, incluso opuestos.

En la muestra, es fundamental múltiples perspectivas porque cada percepción ofrece una visión de la realidad de la situación, incluso, las percepciones más alejadas de la realidad.

En función de esta variedad de posiciones y de puntos de vista, se construye la muestra, poco a poco, recurriendo a las diferentes categorías de agentes/actores y a las subcategorías que parecen pertinentes, porque ninguna categoría, por sí sola, posee la verdad. El trabajo del investigador consiste en relacionar todo ello de forma crítica.

La investigación etnosociológica, exige recurrir a la mayor variedad de testimonios posibles, para no poner en juego la validez del modelo y el carácter descriptivo. Es prioritario aplicar el principio metodológico de “la investigación del caso negativo” (Bertaux, 2005, p. 30), principio de valor universal, porque obliga al investigador a ir replanteando su teoría, puesto que el objetivo de la investigación etnográfica es elaborar, progresivamente, un cuerpo de hipótesis, un modelo de cómo suceden las cosas. Modelo que solo se considerará seguro si el investigador ha ofrecido todas las posibilidades de desestimarlos.

Hipótesis

En la investigación etnosociológica, como se ha dicho anteriormente, no se trata de verificar las hipótesis planteadas a priori, sino de elaborarlas a partir de la observación y de la reflexión basada en las recurrencias. Tampoco se trata, solo y principalmente de estudiar las relaciones entre variables.

Las hipótesis en la investigación etnográfica pretenden ver la configuración de las relaciones, de los mecanismos sociales, de los procesos recurrentes, sobre toda clase de elementos que permitan imaginar y comprender “cómo funciona eso”.

Tarea del sociólogo será discernir, en el campo mismo o mediante el análisis del material recogido, la presencia de tales elementos, determinar sus límites, nombrarlos del modo más adecuado; revisar las formas en los que los ha encontrado para que no sean producto de la imaginación y construir con ellos en forma de hipótesis una representación discursiva, por medio de un vocabulario sociológico, y, si es necesario, corregido o enriquecido. De modo que, poco a poco, mediante continuas idas y venidas, entre observaciones y teorizaciones parciales, se adquiera una visión coherente de su objeto de estudio, formulada en términos sociológicos.

Para Kaufman (1996), las hipótesis elaboradas corresponden a observaciones concretas, y contienen en sí mismas cierta garantía con las especulaciones gratuitas.

La vía del conocimiento en ciencias sociales progresa mediante la comparación e interpretaciones alternativas basadas en observaciones y no mediante el método experimental, que no es posible. Solo la comparación, como muestra la obra de Max Weber, es un poderoso medio de consolidar una interpretación y de aumentar su alcance potencial.

En la investigación etnosociológica, la verificación de hipótesis adquiere un significado específico, porque las hipótesis concuerdan con los casos concretos, a partir de los cuales se ha elaborado y sería la reiteración de un significado que ya se ha aportado. Lo que apoya la elaboración de hipótesis de este modo es que se han examinado otras hipótesis y la que se ha elegido ha demostrado ser la mejor, de momento.

Es necesario que las hipótesis concuerden entre sí, pero evitando llegar a trampas especulativas, buscando coherencia sistemática, porque, con frecuencia, esas señales contradictorias constituyen las pistas más interesantes que pueden poner en tela de juicio las representaciones espontáneas del investigador.

Generalización de resultados

La generalización de los resultados, paso obligado para los sociólogos, también es diferente. El valor de los datos, en la investigación cuantitativa, lo ofrece la representatividad de la muestra. Sin embargo, a la investigación cualitativa se le plantean muchos interrogantes, sobre cómo generalizar los resultados de un trabajo de campo a una sociedad; si lo observado en un microcosmos se puede considerar características de todos los microcosmos; si es suficiente la observación de un determinado número de casos para generalizar a todas las personas que se encuentran en esa situación.

La forma de avanzar en el camino de la verosimilitud de las generalizaciones es descubrir lo general entre las formas particulares. Ello requiere *investigar las recurrencias* y lo que Glaser y Strauss (1967), Bertaux (1980), han denominado “*saturación progresiva del modelo*” (Bertaux, 2005, p. 33).

En la investigación etnosociológica sobre una categoría de situación, el camino hacia la generalización sigue una lógica parecida. No se trata de captar la situación general, a partir de una sola entrevista, sino de “multiplicar los estudios de casos individuales, variando todo lo posible las características de los casos observados” (Bertaux, 2005, p. 33).

También se propone prestar atención a los procesos sociales, de segundo plano, en casos individuales; se descubrirán ciertas recurrencias, a partir de las cuales se pueden elaborar algunas hipótesis sobre el proceso o tipo de proceso por el cual las personas llegan a encontrarse en la situación estudiada, sobre las características estructurales y la lógica de acción que se crea en respuesta a la situación.

Toda investigación, también la etnosociológica, trata de dar respuesta al planteamiento de una pregunta sobre el objeto de estudio. Pregunta que a veces no se ha llegado a formular, y otras se expresa de manera poco artificial.

5.4 METODOLOGÍA BIOGRÁFICA-NARRATIVA

Por *método*, se entiende el conjunto de operaciones y actividades que se realizan de manera sistemática, dentro de un proceso preestablecido, para conocer y actuar sobre la realidad. El término *técnica* se refiere al conjunto de procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte. También se entiende como la habilidad para operar conforme a las reglas o procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia.

Para Bertaux (2005), el método etnosociológico trata de comprender un objeto social en profundidad, por ello, los relatos de vida permiten “adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida dentro de ese objeto social” (p. 49), obtener informaciones, descripciones, que, una vez reunidas y analizadas, ayuden a comprender el funcionamiento y su dinámica interna.

La perspectiva etnográfica de carácter cualitativo no se limita a recoger información, datos más o menos estructurados sino que conduce a lo más profundo, al por qué se produce un hecho, cuáles son las motivaciones y actitudes más profundas, desde dónde actúan los

individuos. Para Pérez (1998), la etnografía “nos orienta a la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales, hacia la comprensión de las formas más profundas, particulares y variadas de la vida humana” (p. 68).

5.4.1 El método biográfico

La metodología biográfica es un instrumento con entidad propia, que supera la categoría de técnica. Al método biográfico también se le denomina método de los *documentos personales*, de las *historias de vida*, y está enraizado en la conversación, en la documentación y en la observación participante. La expresión historia de vida es un término polisémico que, según Sarabia (1985), proviene del enfoque y de su utilización desde diversas perspectivas. Diferencia entre:

- *Autobiografía*, como vida narrada por quien la ha vivido, o informe producido por el sujeto sobre su propia vida.
- *Biografía*, como narración en la que el sujeto de la descripción no es el autor final de la misma.

Piensa que la *historia de vida* se ha utilizado para narrar toda una vida y también como narración parcial de alguna etapa o momento biográfico.

5.4.1.1 Variedad de términos y técnicas biográficas

Intentar clarificar la diversidad terminológica y conceptual en los métodos y las técnicas de investigación social, conlleva el riesgo o la dificultad de abrir algún tema que puede llevar a confusión. Sin embargo, los trabajos de diversos autores proporcionan una notable aportación para la clarificación. Sarabia ofrece una reflexión metodológica y Pujadas una propuesta de delimitación terminológica:

- **Clasificación de Sarabia.** Según (Valles, 2003), Bernabé Sarabia agrupa lo biográfico en dos categorías:
 - a) *Material biográfico, más allá de las ciencias sociales.* Lo biográfico como método, enfoque o conjunto de técnicas de investigación social, como parte del referente cultural e

histórico, porque, a lo largo de la historia, las culturas han elaborado gran variedad de formas orales, escritas y audiovisuales de carácter biográfico o autobiográfico. El género autobiográfico o biográfico, en diversas modalidades como autobiografías, confesiones, apologías, epistolarios o cartas, diarios, memorias, biografías, ha sido practicado desde antiguo por filósofos, el clero, personajes políticos, historiadores y por la gente común.

- b) *Documentos personales o biográficos en las ciencias sociales.* Recoge el material biográfico dentro de las ciencias sociales. Sarabia toma, de Allport (1942), la definición y clasificación de documento personal.

Valles (2003) define el documento personal como “todo tipo de materiales biográficos, independientemente del creador o autor de dicho material” (p. 237). Diferencia documentos en primera y en tercera persona, como recoge la delimitación terminológica de Allport (1942) en la *tabla 21*:

Tabla 21. Delimitación terminológica de Allport.

Fuente: Valles, 2003, p. 237.

<p>A. <i>Documentos personales en primera persona</i>, escritos u orales, sobre la vida de un individuo, proporcionados por éste, “intencionalmente o no”. Se incluyen expresamente:</p> <ul style="list-style-type: none">A1. Autobiografías (<i>completas, temáticas, corregidas</i>).A2. Diarios y anotaciones diversas (agendas, memorias)A3. Cartas.A4. Documentos expresivos (composiciones literarias, poéticas, artísticas, etc.)A5. “Manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas, narraciones.”A6. Cuestionarios <i>libres</i>. <p>B. <i>Documentos personales en tercera persona</i>, escritos u orales, de otras personas sobre el individuo en cuestión. Se mencionan:</p> <ul style="list-style-type: none">B1. Estudios de casos.B2. Historias de vida.B3. Biografías.
--

A estos dos tipos de documentos, Sarabia añade las *psicobiografías*.

- **Clasificación de Pujadas.** Juan José Pujadas (1992) define el *documento personal*, como “cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado” (p. 13-14). Se trata, por tanto, de un criterio metodológico-técnico. Su propuesta terminológica consiste en:
 - a) *Documentos personales*: 1) Autobiografía; 2) Diarios personales; 3) Correspondencia; 4) Fotografías, películas, vídeos, otros *registros iconográficos*; 5) Objetos personales.
 - b) *Registros biográficos “obtenidos por encuesta”*: 1) Historias de vida (de relato único, de relatos cruzados, de relatos paralelos); 2) Relatos de vida, sometidos a tratamientos cualitativos o cuantitativos, distintos a la *historia de vida*; 3) Biogramas.

Valles (2003) matiza algunos aspectos de esta clasificación:

- *Documentos personales “naturales”*. Les denomina “naturales”, porque no son de encargo, y solo hacen referencia a “los documentos producidos sin el concurso de un investigador social” (p. 239). Si estos documentos personales se realizan por encargo, se situarían en el grupo B, como “registros biográficos obtenidos por encuesta”, encargo, concurso; en calidad de materia prima de las *historias de vida*.

Se trata de “dos tipos de documentos personales” (Pujadas, 1992, p. 49) y de dos técnicas biográficas diferentes, con ventajas y limitaciones propias.

- *Historias de vida, relatos de vida, biogramas*. Recoge la propuesta de Denzin, que diferencia entre *historia de vida (life history)* y *relato de vida (life story)*. Diferenciación respaldada, entre otros, por Daniel Bertaux, en Francia y en otros países. En España, antes que Pujadas (1992), el sociólogo Lorenzo Cachón (1989) recoge esta diferenciación terminológica:

En 1970, N. K. Denzin propone distinguir entre *life story* y *life history*. El primero designaría la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. Denzin propone reservar el segundo, a los estudios de casos sobre una persona dada, que comprenden no sólo su propio relato, sino también todo tipo de documentos. La expresión

propuesta por Bertaux (1980, p. 200) como equivalente a *life story* en francés sería *récit de vie*; en castellano el término equivalente puede ser *relato de vida*, reservando *historia de vida* para la *life history* (p. 554, citado en Valles, 2003, p. 240).

Según Valles (2003) el uso polisémico de la expresión *historia de vida* es la causa de la confusión terminológica, porque, en sentido estricto, se trata de una de las diversas *técnicas biográficas*, la que exige un despliegue más completo de las posibilidades técnicas que componen la estrategia metodológica del estudio de casos biográficos.

Pujadas manifiesta la necesidad de tener en cuenta que, tras la expresión *historia de vida* (en singular), hay una variedad técnica y de resultados (*historias de vida*, en plural), refiriéndose a tres tipos de historias de vida, resultado de tres maneras técnicas de obtener y presentar los relatos, y por tanto, tres clases de *técnicas biográficas*:

- 1) *Técnica(s) de relato único*. Son los relatos que se obtienen de una sola persona, de un solo *caso individual*. Valles (2003) considera estos relatos como autobiografías hechas por encargo del investigador social. El tratamiento del *relato autobiográfico*, por parte del investigador, culmina en la presentación de una *historia de vida* en la que se permite al lector conocer el *cuerpo* entero del relato del sujeto.

El relato autobiográfico puede combinarse con otros documentos personales de diverso tipo, por encargo o no, sobre una sola persona o varias.

Valles (2003) propone dos vías para llegar a la *historia de vida*, que Pujadas denomina, de *relato único*: a partir de *autobiografías encargadas*, o a partir de los relatos de vida producidos mediante *entrevistas en profundidad* a una sola persona.

- 2) *Técnica(s) de relatos cruzados*. Este tipo de historia de vida lo define con claridad Pujadas (1992); mantiene la coherencia terminológica propuesta, excepto en el primer uso de la expresión *historias de vida*, que debería haber sido *relatos de vida*:

Consiste en realizar las historias de vida cruzadas de varias personas de un mismo entorno, bien sean familiares, vecinos de un barrio, o compañeros de una institución, para explicarnos a “varias voces” una misma historia. (p. 83).

El libro del antropólogo Oscar Lewis, *Los hijos de Sánchez* es el modelo de composición biográfica *a varias voces* (o *modelo polifónico*), al que Lewis se refiere como “método de autobiografías múltiples”. Está basado en las *entrevistas autobiográficas* grabadas a los cinco miembros de una familia mexicana.

- 3) *Técnica(s) de relatos paralelos*. Para Pujadas (1992), esta técnica biográfica representa el tercer tipo de *historias de vida* (diferenciado de los *relatos de vida* sin someterse al proceso de composición de una *historia de vida*). Sin embargo, esta distinción no se da con claridad, porque algunos de los trabajos, con los que ejemplifica, hacen referencia a los *relatos de vida*.

Para evitar esta confusión, sería necesario distinguir, en la modalidad de *relatos de vida* no sometidos al proceso de composición de una historia de vida: los relatos de vida *paralelos* de los *cruzados*; pero *también*, los relatos de vida analizados y presentados temáticamente de los relatos tratados conservando el cuerpo de los casos.

Este caso pone en evidencia que la propuesta de delimitación terminológica de Pujadas presenta claros y oscuros. Según Valles (2003), la misma confusión se da respecto del término *biograma* de la propuesta de Pujadas.

Pujadas define el biograma, del mismo modo que lo hace su acuñador, Abel (1947, p. 111) como “historia de vida contada por personas que son miembros de un determinado grupo social, escrita en cumplimiento de directrices específicas en cuanto a contenido y forma y con el fin de obtener datos en masa” (citado en Valles, 2003, p. 243).

Sin embargo, más tarde lo identifica con las “historias de vida adaptadas” de Balán (Pujadas, 1992), que son composiciones que se basan en “muestras estadísticas de la población entrevistada en encuestas de las que forman parte cédulas de historia de vida” (Balán, 1974, p. 11).

Para Valles (2003), estas “cédulas” o cuestionarios detallados, en los que se recaba información, año a año, sobre variables concretas de cada encuestado, “poco o nada tienen que ver con las historias de vida basadas en documentos personales de encargo o en relatos de vida mediante entrevistas biográficas en profundidad” (p. 243).

Los esfuerzos de clarificación conceptual y terminológica no acaban en las aportaciones de autores como Allport, Denzin, Bertaux, Plummer, Poirier y otros, Sarabia, Pujadas. Valles (2003) centra su atención en Pujadas, porque el plano metodológico-técnico en el que se mantiene la reflexión se aproxima a la orientación y el nivel introductorio-intermedio del tratamiento dado a la metodología biográfica.

Sin embargo, es ineludible citar a Denzin por su renovado esfuerzo de clarificación, en su monografía *Interpretive Biography* (1989), al escribir:

Defino el método biográfico como el uso y recogida de... *documentos de la vida* (Plummer, 1983, p. 13), que describen los momentos decisivos en las vidas de los individuos. Estos documentos incluirán autobiografías, biografías..., diarios, cartas, necrológicas, historias de vida, relatos de vida, relatos de experiencia personal, historias orales, e historias personales. (...)

No es un libro de métodos sobre 'el cómo hacerlo' (...) es una crítica epistemológica que tiene como foco la biografía" (p. 7, citado en Valles, 2003, p. 244).

Denzin realiza una *crítica epistemológica* al uso tradicional que se ha hecho del método biográfico. Emplea la expresión *documentos*, al referirse tanto a los elaborados por los individuos en estudio como los a los elaborados por los investigadores. No trata de regresar al empleo que Allport hiciera de este término, sino que todos, investigados e investigadores, siguen unas reglas o estilos culturales a la hora de escribir la vida propia o la ajena.

Para Denzin (1989), el *método biográfico* se encuadra, así, en las coordenadas culturales de las convenciones literarias de Occidente. No es algo nuevo, sino que algunos científicos sociales lo practican desde hace algún tiempo, Lewis y Marsal.

5.4.1.2 Interés y valor del método biográfico

La utilidad, uso, interés, función y práctica de los documentos personales en sociología y en otras ciencias sociales se ha tratado de forma repetida por diferentes autores.

Angell (1945) distingue tres tipos de interés por los que los documentos personales son útiles para los estudios de los sociólogos:

- 1) *El interés por comprender el curso de la vida de personas, grupos o instituciones.* Centrarse en el estudio de pautas pasadas y presentes permite al investigador familiarizarse con la sucesión de factores de un determinado caso y hacer predicciones de comportamientos o pautas futuras.
- 2) *El interés por “mejorar la teoría”.* Según Angell, no siempre es clara la diferencia entre este grupo de estudios, orientados al desarrollo de la teoría, y el grupo de estudios centrados en problemas “esencialmente de índole histórica”, porque el investigador puede desplazar su interés, en diferentes sentidos, en un mismo estudio; y porque ambos se centran en problemas sociales, que tratan de ayudar a solucionar y no sólo a comprenderlos.
- 3) *Centrado en el método de investigación en sí mismo.* Investigadores interesados en poner a prueba distintos métodos de investigación, incluyendo el de los documentos personales. La investigación no se orienta a obtener nuevos resultados, sino a evaluar las herramientas metodológicas.

Sobre la utilización y valoración del *método biográfico*, Valles (2003), considera que, en el campo de la sociología norteamericana y europea sobre todo, el método biográfico tuvo una época de nacimiento y desarrollo, una etapa posterior de desuso y a partir de los años sesenta un renacimiento, un renovado interés, dentro y fuera de la sociología:

La historia contada por escrito, en artículos y manuales sobre la *metodología biográfica*, resume el paso del tiempo refiriéndose, reiteradamente, a su *uso primero* (en la época de nacimiento y desarrollo del método, años veintetreinta), *desuso posterior* (años cuarenta-cincuenta) y *renacimiento* con intereses renovados de los años sesenta-, setenta y ochenta (Valles, 2003, p. 250).

En el desarrollo histórico del método biográfico, en distintos países, se subrayan dos ideas:

1. El *reconocimiento de este método* en sociología, la institucionalización del mismo.
2. La *participación*, en este proceso de recuperación del estatus, de algunos sociólogos españoles.

En España, Francesc Hernández y Francesc Mercadé presentaron, en 1986, un “número monográfico sobre metodología cualitativa”, en la *Revista Internacional de Sociología*, dejan constancia de su participación en el *Comité de Investigación “Biografía y Sociedad”*, en el *XI Congreso Mundial de Sociología 1986*; y de su pertenencia al grupo de Barcelona que Marsal promoviera a su regreso de Latinoamérica:

... Hemos querido reunir aquí una serie de artículos sobre metodología cualitativa tanto en su dimensión teórica como aplicada. Interesa poner de manifiesto que este proceder instrumental tiene en España todavía poca implantación académica, aunque cada vez es más utilizada en el trabajo de campo. Cabe recordar aquí el impulso que tuvo, entre nosotros, a raíz de la incorporación de Juan F. Marsal a la Universidad Autónoma de Barcelona. Su experiencia y su labor investigadora han servido –hasta su... muerte...en 1979– para cimentar una línea de investigación en la que nosotros nos reconocemos continuadores (Hernández & Mercadé, 1986, p. 261).

5.4.1.3 Fortalezas y debilidades del método biográfico

Los metodólogos resaltan en el método biográfico una serie de fortalezas y debilidades. Valles (2003) menciona:

Puntos fuertes.

- 1) *El carácter retrospectivo, longitudinal, subjetivo*, de la información recogida permite conocer, a fondo, la cronología y los contextos en donde surge y se desarrolla la interacción social y los puntos de vista de los individuos. Aunque sean *entrevistas en profundidad, biográficas*, las que utiliza el investigador con frecuencia para obtener *relatos de vida*, su uso repetido con el caso o los casos de estudio da mayor robustez y calidad a los datos.

La posibilidad de una segunda sesión de entrevista a los mismos casos, aumenta la riqueza de la información, e incluso todavía mayor si el contacto entre investigador y entrevistado se repite. Los ejemplos más genuinos están en las *historias de vida de caso único* o de pocos casos, al estilo de las realizadas por el *grupo de Chicago* o por los antropólogos como Oscar Lewis.

- 2) La mayor disposición y puesta en práctica de la articulación de métodos y técnicas (estrategia de *triangulación*

metodológica) que se reconoce al método biográfico y especialmente a su técnica más genuina: la historia de vida. Denzin (1970) reconoce que “debido a que la historia de vida requiere informes demográficos, datos de entrevista, análisis de documentos, y observación participante, permite la fusión de varias metodologías en una misma estrategia” (p. 258).

- 3) *Compensación del objetivismo*. Para Denzin, representante del *interaccionismo simbólico*, la *historia de vida* guarda una estrecha relación con esta perspectiva sociológica por el énfasis común, de perspectiva y metodología, en lo subjetivo de la experiencia social. En el campo de la sociología, permite al sociólogo “compensar el ‘objetivismo’ del experimento, la encuesta, y la observación participante con los elementos internos, encubiertos, y reflexivos del comportamiento y la experiencia social” (Denzin, 1970, p. 258).
- 4) El campo de mayor “productividad” o “rentabilidad” de las *técnicas biográficas* se encuentra en *las entrevistas en profundidad*.

Puntos débiles o dificultades:

- 1) El inconveniente en el uso de *material biográfico*, que se agrupa bajo el epígrafe: “el problema de los controles” (Marsal, 1974), el problema de la autenticidad documental. Para evitarlo, se trabaja en la crítica de consistencia interna y la crítica externa, cotejando los mismos hechos en otras fuentes. Sin embargo, el sociólogo y los científicos sociales, a diferencia del historiador, dispone de *otros controles*, como el cotejo del relato con el de otros testigos, la repetida entrevista al autor del documento, el relato de la historia por varios protagonistas al mismo tiempo. Algunos problemas de control se desvanecen por sí solos debido a los objetivos de cada investigación.
- 2) Pujadas (1992) se refiere a la *dificultad de controlar la información obtenida*. Propone como solución: la observación participante, los relatos cruzados o las entrevistas a terceros. Apunta otros riesgos:
 - a) El “peligro de la *seducción que produce un buen relato biográfico*” (Valles, 2003, p. 254), que pueda comprometer la “validez”, entendida como la adecuación a los objetivos temáticos de la investigación y la “representatividad” del

relato, es decir, que el relato corresponda al tipo de persona que ejemplifica un determinado tipo social, previamente definido.

- b) La “*fetichización del método biográfico*” (Valles, 2003, p. 254), considerada como el mayor peligro en la utilización de los relatos de vida. Se produce cuando el investigador sobrevalora las posibilidades del método; cuando cree que con uno o varios buenos relatos tiene toda la información que precisa para llegar a conclusiones válidas sobre un determinado problema social.

Pujadas cree que más allá de la “seducción” o la “fetichización”, el problema de fondo es la crítica tradicional de *validez, fiabilidad y representatividad*.

- 3) El *factor tiempo*, combinado con la fuerte dependencia respecto a unos pocos casos en la obtención de la información. Dificultad extrema en la elaboración de una historia de completa de caso único, por lo difícil que resulta encontrar una persona dispuesta durante el tiempo necesario, y el acertar en la selección de ese único caso. A ello se añade los problemas que amenazan la terminación de los relatos biográficos iniciados, “por cansancio del informante, por problemas en la relación con el investigador o por cualquier otra circunstancia aleatoria” (Pujadas, 1992, p. 45-46).
- 4) Denzin (1989), centrándose en los puntos críticos, en los problemas *epistemológicos* más que en los puramente técnicos del método biográfico, invita a dejar a un lado los criterios tradicionales de evaluación (las normas de validez, fiabilidad, verdad, falsedad, sesgo... representatividad); y usar las técnicas de la interpretación y crítica literaria. Sugiere interesarse por la hermenéutica, la semiótica, la teoría feminista, los estudios culturales, el marxismo, la teoría social postmoderna y el deconstruccionismo.

Denzin (1989) resume la reflexión más actual y crítica *del método biográfico* con estas palabras:

Las autobiografías y las biografías son expresiones convencionales, narrativas de las experiencias de vida. Estas convenciones, que estructuran cómo se cuentan y se escriben las vidas (...) son convenciones literarias de Occidente y han estado presentes desde la invención del molde biográfico... todas tienen una apariencia universal, aunque cambian y adoptan formas diferentes

dependiendo del escrito, el lugar donde se escribe, y el momento histórico (p. 17).

En España, el tema metodológico epistemológico lo han abordado, Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (1994), que reflexionan sobre los problemas que conlleva la producción-interpretación de una historia de vida. Valles (2003) sintetiza estos problemas en:

- 1) La calidad de la escucha, del análisis y la interpretación de los relatos por parte del investigador.
- 2) La veracidad en la recuperación del pasado.
- 3) La organización de la narración, según la identidad (edad, género, hábitat, estatus) de quien narra.
- 4) La tensión entre la memoria individual y colectiva.

5.4.2 El relato de vida como forma narrativa

El relato de historia de vida o narración, según Gibbs (2012), es una de las formas fundamentales que la persona tiene para organizar su manera de comprender el mundo, porque en las historias “las personas dan sentido a su experiencia pasada y comparten esa experiencia con otros” (p. 83).

Contar, como historia la experiencia que una persona tiene, ofrece datos sobre el tema general, personaliza la generalización, la experiencia se pone en un marco temporal, cronológico, ofrece datos de la representación de sí mismo o de su biografía, y tiene fuerza retórica o dramática, siendo más convincente y persuasiva que la generalización.

La narración es “una forma muy natural de transmitir la experiencia” (Gibbs, 2012, p. 87). Gibbs sugiere prestar atención, en una entrevista, cuando en un momento estratégico una persona usa una narración o cuenta una historia, porque puede ofrecer una comprensión intuitiva de los temas importantes para ella y sugerir ideas para una investigación posterior.

Según Gibbs (2012), todas las narraciones o historias cumplen una función o varias de las que él propone. Es necesario determinar cuál de ellas muestra la narración objeto de análisis, porque revela cómo se describe el narrador, cómo es su experiencia y qué le preocupa.

Funciones de la narración, según Gibbs (2012) son:

- *Comunicar información o noticias*, en las historias de experiencia personal, por ello, las conversaciones están llenas de relatos.
- *Satisfacer necesidades psicológicas*, al ofrecer a la persona un modo de hacer afrontar las alteraciones de las rutinas cotidianas, como problemas personales, familiares, económicos, cambios de trabajo o períodos o acontecimientos delicados.
- *Ayudar a un grupo a definir un problema o postura colectiva hacia él*. Si varias personas experimentan un acontecimiento, su narración puede convertirse en una historia común que expresa su experiencia compartida.
- *Persuadir*. Con la narración se pretende dar mayor credibilidad a la información.
- *Presentar una imagen positiva o dar credibilidad*. Cuando una persona cuenta su triunfo a pesar de la desconfianza inicial en sus destrezas, opiniones o conocimientos, o contando una historia común a otros.
- *Asumir la transmisión social de la experiencia* mediante parábolas, proverbios, cuentos morales o místicos. Se usan para indicar buenas y malas prácticas, al investigador o a sus iguales. Son como un recordatorio de cómo no hay que ser y de lo que hay que hacer.

Acercarnos al concepto de relato de vida supone diferenciarlo de otros términos que, con frecuencia, se utilizan indistintamente, dependiendo de la finalidad, de la utilización que se haga de él y del autor. Bertaux (2005) diferencia entre relato de vida y autobiografía.

Definir el relato de vida entraña cierta dificultad y complejidad, porque significa traer a la mente la posibilidad de que una persona narre su vida, como si de una biografía se tratara. En la biografía la persona describe toda su historia, cada uno de los periodos de su vida, y alude a su vida interior, sus acciones, contextos interpersonales y sociales.

5.4.2.1 Historia de vida y narración

En las narraciones espontáneas, el sujeto habla de sí mismo y generalmente incluye en el discurso “historias cortas”. Los datos pueden originarse en entrevistas, biografías escritas, autobiografías, entrevistas de historia de vida, cartas personales o diarios. Ejemplo de narración es la autobiografía o historia de vida.

Las biografías y las historias de vida suelen realizarse, generalmente, por una petición específica. El sujeto, al relatar su vida, suele ordenar su vida profesional y sus recuerdos en una serie de crónicas narrativas, marcadas por sucesos clave, que construirán la trama de la narración.

Para Gibb (2012), el contenido biográfico, cuando se cuenta la historia de vida, se construye en torno a “cómo ocurrió” y “cómo he llegado a estar donde está hoy”.

Rasgos clave del *contenido biográfico* son:

- Las biografías, casi siempre, son *cronológicas*.
- La identificación, por parte de los narradores, de *acontecimientos y personas clave* de su historia, que han tenido un impacto significativo, que dejan marca en la persona. Denzin (1989) lo denomina *epifanía* y Gibbs (2012,) lo define como “algo que les ha hecho una persona diferentes a sus propios ojos” (p. 89). Indican cómo concibe la persona su vida y lo que significa para ella; suelen describirlo como “Antes de estos acontecimientos, solía hacer o era este tipo de persona, pero ahora hago cosas diferentes o soy este tipo de persona”.
- Incluyen otros rasgos como la *planificación*, la *suerte* y otras *influencias*. Personas que tuvieron la suerte de conocer, que influyeron, o acontecimientos que siempre habían previsto. Estos encuentros McAdams (1993) los denomina “mito personal”.

Las historias de vida, junto a estos rasgos, normalmente tienen temas, que se codifican del modo habitual; varían de acuerdo a las experiencias de las personas, y es posible aplicarlos solo a una etapa de su biografía. La ausencia de alguno de ellos, es significativo.

Gibb (2012) propone como *temas a observar en la historia de vida*:

- *La historia de las relaciones.* Referencia constante a los otros, lo que hicieron con otras personas, lo que le hicieron a ellos o lo que ellos les hicieron o, por el contrario, una historia donde la mayor parte de la actividad la lleva a cabo el entrevistado en solitario.
- *Pertenencia y separación.* Dos temas opuestos que pueden ser importantes para personas para quienes la identidad es un problema.
- *La proximidad, la lejanía y la experiencia de mudanza.* Tema que, a menudo, se expresa en el contexto de una vida extremadamente móvil (en el aspecto social o geográfico)...
- *La idea de carrera.* Puede ser la *carrera profesional* o en relación con *otros roles sociales*, p. ej., padres, hijos o pacientes. Con frecuencia, es un concepto central de la vida. Incluye personas para las que el *trabajo es una vocación*, y personas que se *definen a sí mismas en función de lo que hacen*, y los que *han experimentado algo que les ha arrebatado el control de su vida*, como un accidente, una enfermedad grave o una larga condena o prisión.
- *Relaciones íntimas con el sexo opuesto o con el mismo sexo:* el hecho de que no aparezcan puede ser tan significativo como su inclusión.
- *El enfoque en los primeros años de vida* como determinante de las acciones posteriores: lo que me ha hecho ser como soy. Es una narración como una forma de explicación. Las personas tratan a menudo de dar cuenta de la manera en que las cosas son ahora -el trabajo que hacen, el tipo de personas que son, sus relaciones- desde el punto de vista de lo que sucedió en períodos anteriores en su vida.

Junto a estos indicadores, en las narraciones pueden encontrarse otros temas sociales, personales o cronológicos.

5.4.2.2 Elementos narrativos en las historias y narraciones

Labov (1972, 1982) y Labov y Waletzky (1967) han estudiado las historias que los sujetos introducen en las conversaciones ordinarias, incluidas las entrevistas. Para ellos, se trata de historias plenamente

formadas, con seis elementos. Gibbs (2012) elenca los siguientes elementos narrativos:

- *Resumen.* Expresa, en pocas palabras, el objetivo o la propuesta general de la narración, de qué trata el tema. Puede omitirse.
- *Orientación.* Ofrece datos sobre el período de tiempo, el entorno o lugar, la situación y participantes de la historia. Responde a quién, qué, cuándo o cómo, y proporciona datos personales. Frases típicas que se utilizan son: “Fue entonces cuando...” o “Eso me ocurrió cuando hice...”
- *Complicación de la acción.* Es la secuencia de acontecimientos que responden a la pregunta ¿y, entonces, qué pasó? Informa, principalmente, de los acontecimientos centrales a la historia. Se suele recordar en pasado simple. Puede incluir momentos cruciales, crisis o problemas, y mostrar cómo el narrador los resolvió.
- *Evaluación.* Responde a ¿y qué? Expresa la importancia y el significado de la acción o la actitud del narrador. Resalta el objetivo de la narración.
- *Resolución.* El resultado de los acontecimientos o la resolución del problema. ¿Qué ocurrió al final? Se utilizan, habitualmente, como frases: “Por tanto, eso significaba...” o “Por eso es por lo que...”
- *Coda.* Opcional. Marca el final de la historia y regreso al tiempo presente en el habla o la transición a otra narración.

Analizar las historias y narraciones a partir de estos elementos permite comprender las funciones que cumplen las historias, cómo entienden las personas los acontecimientos, cómo reaccionan y cómo lo expresan.

Según Gibbs (2012) las entrevistas, con frecuencia, contienen “historias independientes o tramas secundarias” (p. 99). Las biografías suelen contener una serie de tramas cortas o “mini historias”, que, a menudo, encajan con la estructura que ofrece Labov. Destacan porque utilizan la forma verbal del pasado. Suele referirse a problemas o “cuestiones importantes”, temas que interesan o preocupan al sujeto entrevistado, y, tal vez, vuelvan a hacer referencia en otras partes de la entrevista. También suelen encontrarse “sentimientos” del entrevistado, e, incluso, también pueden añadir “elementos morales”.

5.4.2.3 Relato de vida (life story) y autobiografía

El relato de vida es diferente a la autobiografía, si se pone al servicio de la investigación.

Bertaux (2005), concibe el relato de vida como el relato en el que “un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (p. 36). Narrar, según el Diccionario de la RAE es “contar, referir lo sucedido a otra persona”. Se trata de contar, narrar, sin excluir otras formas discursivas, una conversación en la que el sujeto examina el contenido de una parte de su experiencia vivida.

La diferencia entre la *autobiografía* y el *relato de vida etnosociológico* se fundamenta en que la autobiografía es la reflexión escrita, en la que la persona centra la mirada, en solitario, en su vida pasada, y la considera en su totalidad. Mientras que en el relato de vida se expresa de forma espontánea y oral y, sobre todo en forma de diálogo, su experiencia.

La autobiografía permite comprender a una persona en profundidad. El relato de vida, en el método etnosociológico, trata de comprender un objeto social en profundidad, por lo tanto, recurrir a los relatos de vida es para “adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida dentro de ese objeto social” (Bertaux, 2005, p. 49), obtener informaciones, descripciones, que, una vez reunidas y analizadas, ayuden a comprender el funcionamiento y su dinámica interna.

El relato biográfico y autobiográfico tiene cierto carácter retroproyectivo hacia el pasado, porque expresa el significado que el sujeto le atribuye a su vida. Permite analizar el esquema cognoscitivo de acción que el sujeto ha utilizado.

Pérez (1998b) define la autobiografía como “la narración que realiza una persona o grupo acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas, fines, actitudes, etc.” (p. 39), con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la vida de una persona en sus diferentes momentos y ampliar en el sujeto participante el conocimiento de su propia vida. Supone reflexionar sobre la práctica y proyectar nuevas aspiraciones, conductas, e inquietudes.

La autobiografía puede ser:

- a) *Estructurada*, si se realiza a partir de las normas que se imparten sobre cómo estructurar y sistematizar la información.
- b) *No estructurada*, si no se dan instrucciones al grupo, siendo éste quien de forma espontánea y natural marca la pauta de sus experiencias y reflexiones.

El entrevistador reconstruye, en colaboración con el sujeto, la autobiografía de su vida. El papel del investigador consiste en facilitar el relato y la construcción del significado del mismo. El sujeto relata su carrera vital y el científico aporta una réplica que sirva para organizar la simulación de la realidad efectuada por el sujeto. De este modo, se conjuga y coopera, por una parte, la experiencia personal acumulada por el sujeto (autobiografía) y, por otra, el marco interpretativo y teórico del investigador, que aporta esquemas para extraer y sistematizar en conjunto el sentido de la autobiografía.

Harre (1982) reconoce en toda autobiografía dos aspectos:

- *La carrera moral*: el sujeto es el protagonista de una historia social individual, que abarca las actitudes y creencias sobre sí mismo, que se forma en relación a su interpretación de las actitudes y creencias de los demás, y de las actitudes y creencias que los demás tienen de él.
- *El carácter idiográfico*: porque profundiza en el estudio de los individuos uno a uno, sin asumir semejanzas y diferencias que surgirán en el estudio posterior. Intenta conocer a cada persona, en profundidad.

5.4.2.4 El relato de vida. Instrumento de investigación educativa: Funciones y ámbitos existenciales de experiencia social

Pérez (1998b) manifiesta que los relatos “muestran lo mejor y lo peor de la vida de los individuos a que se refieren; sus hechos, realizaciones, y expectativas, el análisis e interpretación del pasado, la reflexión sobre el presente y lo que piensan de su futuro” (p. 39).

Para comprender la evolución de una sociedad, el cambio de valores y la actitud con la que se enfrentan al futuro, puede ayudar la

realización de relatos biográficos de miembros mayores y de miembros jóvenes.

La confusión entre la autobiografía y el relato de vida, aunque es comprensible, proviene desde los primeros trabajos de la Escuela de Chicago, que publicó, a petición de ciertos investigadores, las autobiografías *in extenso* de personas célebres anónimas, y ocultó el trabajo de campo de los investigadores en muchos otros casos.

Los relatos de vida, como medio de investigación, son “un testimonio de la experiencia vivida” (Bertaux, 2005, p. 51), pero se trata de un testimonio orientado por la intención del investigador, expresada en el objeto de estudio.

El *grado de veracidad* del relato de vida, en la perspectiva etnosociológica, lo ofrece la “serie de testimonios sobre el mismo caso social” como expresa Bertaux (2005, p. 41). Al relacionar entre sí estos testimonios, permite eliminar la parte de subjetivismo y los aspectos culturales del individuo, y extraer el núcleo común en todos los testimonios, que corresponden a su dimensión social, que es lo que se pretende descubrir. Núcleo que hay que buscar en los hechos y en las prácticas más que en las representaciones.

Bertaux (2005) concede a los relatos de vida las siguientes funciones:

- *Función de exploración.* Se realiza en la descripción que proporcionan los primeros informadores, al ofrecer una descripción de conjunto del objeto social de estudio, y de los hechos que todavía no son familiares al investigador. Estos informadores ofrecen descripciones “vistas desde el centro” y otras “vistas desde lo alto”, y, en ocasiones, tratan de proteger y defender el objeto social.
- *Función analítica.* En la investigación etnosociológica, el análisis se inicia desde el inicio del trabajo de campo. A partir de estas primeras entrevistas, el investigador ya tiene una representación mental de “los mecanismos de funcionamiento (*inner working*) de su objeto de estudio” (p. 53); presta atención a lo que, de alguna manera, le sorprende, le incomoda, e incluso va en su contra, porque “esas reacciones espontáneas son otros signos de que la realidad no se corresponde con lo que él imaginaba” (p. 54).

El análisis se perfecciona, con la reflexión de aquello que le ofrecen los sucesivos relatos de vida, al escuchar la narración

del sujeto con más atención, lo que le revela la experiencia del sujeto sobre las relaciones sociales en las que se inscribe.

Los relatos de vida revelan su riqueza, sobre todo, en el análisis de la transcripción. Según Bertaux, la función analítica de los relatos es “ofrecer multitud de indicios que permiten ensamblar hipótesis tras hipótesis, comprobarlas mediante la comparación y no conservar más que las más pertinentes para la construcción del modelo” (2005, p. 54).

Esta fase finaliza cuando no se añade nuevo conocimiento sobre el objeto social, alcanzando el llamado “punto de saturación”.

- *Función expresiva.* Para Bertaux, algunos relatos tienen una función expresiva, que llama “ejemplificación”, porque son “relatos de vida de alguien cuya experiencia *a priori* contiene, encarna y sirve de ejemplo a una extensa parte de las relaciones y de los procesos sociales estudiados” (2005, p. 52). Son relatos que se transcriben íntegramente y se publican *in extenso*, testimonios fáciles de leer, que llaman de inmediato la atención del lector porque hablan a su imaginación. Esta función no tiene la lógica de las anteriores.

El relato de vida se estructura en torno a la sucesión en el tiempo de “acontecimientos y situaciones” (Bertaux, 2005, p. 37), que le han ocurrido al sujeto y que constituyen el eje vertebral del relato. Se trata de muchos “acontecimientos microsociales” (p. 39) que modifican el curso de la existencia (encuentros, ocasión inesperada, suceso,...)

Las narraciones y relatos de vida, en la investigación etnosociológica, ofrecen gran aportación examinando los ámbitos de experiencia social. La persona construye su vida y su historia en una sucesión de hechos, acontecimientos y situaciones, a partir de las relaciones que establece.

Para Bertaux (2005) ámbitos existenciales de experiencia social son:

1. *Las relaciones familiares e interpersonales.* La familia y los grupos de compañeros constituyen el “microcosmos de relaciones intersubjetivas donde dominan las relaciones afectivas, morales y semánticas, generadoras de sentido” (p. 42).

El proyecto de vida, tomado en un momento determinado de la existencia, no se ha elaborado en abstracto, de forma aislada, sino que se ha construido en diálogo, en el transcurso de la vida en grupo.

Las diferencias en las familias, en recursos materiales, culturales, contextos, aspiraciones y proyectos influyen en los individuos, en su estructura de personalidad, en los hábitos de conducta, en las posibilidades y oportunidades que tiene el sujeto. De Singly (1996), manifiesta que la vida en grupo implica necesariamente compromisos emocionales y morales, más o menos recíprocos frente a otros miembros del grupo, sentimientos, deberes, derechos, responsabilidades específicas, expectativas de solidaridad.

Los relatos de vida y las historias familiares en forma de relato dentro de una misma familia pueden contribuir al conocimiento sociográfico de formas y tipos de familias, en su contexto social y época.

2. *La escuela y la formación.* Con la escolarización y la vida del individuo en la escuela se desarrollan las capacidades personales y se socializa. Durkheim pensaba que la escuela produce a la vez *lo mismo*, porque la escuela trata de enseñar la misma lengua, los mismos códigos, los mismos símbolos, los mismos valores, para que todos los individuos formados así puedan comunicarse entre sí, comprenderse y poseer referencias comunes, y lo *diferente*, es decir, las capacidades específicas.

El estudio de la trayectoria de formación por medio de relatos de vida permite comprender mejor lo que sucede dentro de este gran proceso, porque ofrece datos que no es fácil de obtener mediante otras técnicas.

3. *La inserción en la profesión,* como finalidad de la formación, puede ofrecer aportaciones que permitan comprender lo que ocurre entre “el final del período escolar y la búsqueda de un empleo estable” (p. 45).
4. *El empleo.* Bertaux piensa que cada empresa, privada o pública, constituye un universo específico, con sus tradiciones, reglas y normas, con sus expectativas de formación y sus riesgos, con su propia jerarquía de relaciones, de organización,... que permite percibir la “diferencialidad”,

relativa tanto a los individuos como a los grupos. Los relatos de vida de los agentes de una profesión, permiten estudiar los ramos profesionales, y descifrar la dinámica interna de cada microcosmos de vida y de trabajo, que constituyen un mundo social, y la lógica del itinerario de sus agentes.

Para Alfred Schütz, cualquier experiencia de vida encierra en sí una dimensión social y los relatos de vida son testimonio de la experiencia vivida, que se pone al servicio de la investigación sociológica.

5.4.3 La entrevista

La entrevista es una forma específica de conversación, en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado. La obtención de conocimiento sistemático a través de una conversación es una forma antigua. La entrevista de investigación se compara con otras formas de conversación, como los diálogos filosóficos y las entrevistas psicoterapéuticas. En Grecia, Sócrates desarrolló el conocimiento filosófico mediante diálogos con sus oponentes sofistas.

La entrevista es una conversación con una estructura y un objetivo. Es una interacción profesional, más allá de un intercambio espontáneo de ideas en una conversación cotidiana. Se convierte en “un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (Kvale, 2011, p. 30).

La entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento. Kvale (2011) se centra en un modelo de entrevista de investigación, la entrevista semi-estructurada. La define como una entrevista que tiene por finalidad “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (p. 30).

Para Kvale, entrevistar no es recoger opiniones o prejuicios de los sujetos, sino que es “una forma apasionante de hacer investigación sólida y valiosa” (p. 31), porque en la interrelación personal se abren historias y e ideas nuevas, que pueden ser gratificantes para quienes interactúan en la entrevista. Las entrevistas transcritas pueden inspirar al investigador nuevas interpretaciones de fenómenos bien conocidos y producir nuevo conocimiento.

En un proyecto de investigación con entrevistas cualitativas, no hay nada estandarizado, hay pocas normas de referencia o convenciones metodológicas comunes, porque, según Kvale (2011), todo depende del “propósito específico y del tema de una investigación” (p. 31).

5.4.3.1 La investigación con entrevistas en la historia y en las ciencias sociales

El término entrevista empieza a utilizarse en el siglo XVII. Literalmente es “una visión-entre, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común” (Kvale, 2011, p. 27).

Los antropólogos y los sociólogos han utilizado, desde hace tiempo, entrevistas informales para obtener conocimiento de sus informadores. En las ciencias de la educación y de la salud, en las últimas décadas, la entrevista se ha convertido en un método común de investigación.

A lo largo de la historia de la psicología, las entrevistas cualitativas han sido un método clave para producir conocimiento científico y profesional:

- Freud basó gran parte de su teoría psicoanalítica en entrevistas terapéuticas con sus pacientes. Producían nuevo conocimiento psicológico, que, en la actualidad, todavía tiene una posición relevante.
- Piaget y su teoría del desarrollo infantil se basó en entrevistas con niños en entornos naturales. Combinó observaciones naturales, pruebas simples y entrevistas.
- La experiencia de Hawthorne, en Chicago en la década de 1920 en la *Western Electrical Company*, llevó a resultados inesperados en la producción y la moral de los trabajadores; la mayor investigación realizada en la historia, *Management and the Worker*, de Roethlisberger y Dickson (1939), en la que se entrevistó a más de 21.000 trabajadores, inspirándose en la entrevista terapéutica y el método clínico, por influencia de Janet, Freud, Jung y Piaget.

- En la década de los 50, se ha estudiado el diseño y anuncio de productos de consumo, por entrevistas cualitativas individuales, y, más reciente, por entrevistas en grupos de discusión. Dichter es el pionero en este tema y describe su técnica de entrevista como “inspirada en los diagnósticos de los psicoanalistas y la denominó ‘entrevista en profundidad’, y también, inspirado por el terapeuta Carl Roger, ‘entrevista no directiva’ ” (Kvale, 2011, p. 28).

En la actualidad, en las ciencias sociales, se utiliza cada vez más la entrevista cualitativa como un método de investigación por derecho propio, con un cuerpo creciente de publicaciones metodológicas sobre el modo de llevar a cabo la investigación con entrevistas.

Glaser y Strauss, con el estudio sociológico de los hospitales, fueron pioneros de un movimiento de investigación cualitativa en las ciencias sociales. Utilizan entrevistas cualitativas integradas en sus estudios de campo del mundo hospitalario.

Spradley con su libro, *The Ethnographic Interview* (1979) y Misher con *Research Interviewing – Context and Narrative* (1986), se adelantaron a su tiempo introduciendo de forma sistemática la entrevista de investigación.

Gubrium y Holstein, ofrecen una panorámica actual de la entrevista en investigación cualitativa, en sentido amplio, en *The Handbook of Interview Research* (2002) y, Denzin y Lincoln, en *The Sage Handbook of Qualitative Research* (2005).

Desde la década de los 80, los métodos cualitativos se han convertido en métodos clave de la investigación social, desde la observación participante en entrevistas hasta el análisis de discurso. Del mismo modo, las ciencias sociales se han abierto a las humanidades, al utilizar tanto la hermenéutica como las formas narrativa, discursiva, conversacional y lingüística de análisis.

Para Kvale (2011), el uso creciente de la entrevista en investigación cualitativa se debe a razones técnicas, epistemológicas y culturales, la disponibilidad de pequeñas grabadoras portátiles en la década de 1950 permitió la grabación exacta de las entrevistas, los programas informáticos, en los años 1980, facilitaron el análisis cuantitativo de las entrevistas transcritas.

El gran cambio en el pensamiento actual, reflejado en la filosofía, refuerza aspectos clave del conocimiento de entrevista, “con un giro

lingüístico en la filosofía, las conversaciones, los discursos y las narraciones se consideran esenciales para obtener conocimiento del mundo social” (Kvale, 2011, p. 30). A ello, se suman las descripciones fenomenológicas de la consciencia, del mundo y de la vida, las interpretaciones hermenéuticas del significado de los textos y un énfasis postmoderno en la construcción social del conocimiento.

Atkinson y Silverman (1997) califican la época actual como una “sociedad de entrevistas”, por los programas de tertulias de televisión, en donde se pone, en primera línea, la producción del yo y la entrevista sirve como una técnica social para la construcción del yo. Las entrevistas se han convertido en parte de la cultura común. Estos autores atribuyen el predominio de las entrevistas al espíritu de la época. Las entrevistas cualitativas se han convertido en un enfoque clave en la investigación de mercado para predecir y controlar el comportamiento de los consumidores.

5.4.3.2 Concepciones epistemológicas del conocimiento de las entrevistas

La entrevista es una práctica de conversación que durante siglos se ha desarrollado en la vida cotidiana. Se institucionalizó a mediados del siglo XIX como entrevista periodística, y como entrevista terapéutica a principios del siglo XX.

Las entrevistas de investigación no se han desarrollado a partir de teoría o paradigma epistemológico específico. Sin embargo, se puede recurrir, *post hoc*, a posiciones teóricas y epistemológicas para comprender el conocimiento producido en las entrevistas.

Para Kvale (2011) las concepciones del conocimiento, sobre las que se ha reflexionado filosóficamente, con implicación para la entrevista de investigación son:

- La *filosofía fenomenológica*: Husserl y Merleau-Ponty, describen y analizan la consciencia. Se centra en el mundo, la vida, y se abre a las experiencias de los sujetos. Da primacía a las descripciones precisas, dejando apartados los conocimientos previos, y la búsqueda de significados esenciales invariantes en las descripciones.

- Gadamer y Ricoeur retoman la tradición *hermenéutica* de las humanidades. Se centran en la interpretación del significado de los textos, para quienes es esencial los conceptos de conversación y de texto. Da énfasis a la multiplicidad de significados de un texto y a los conocimientos previos sobre el asunto que trata el texto, por la persona que realiza la interpretación.
- La *epistemología positivista* ha dominado los manuales de las ciencias sociales sobre metodología. La verdad se debía encontrar mediante el método, siguiendo las reglas generales del método, en gran parte, con independencia del contenido y del contexto de la investigación. Las aseveraciones científicas debían ser neutrales con respecto a los valores; los hechos se debían basar en datos observables y se tenían que distinguir de los valores, y la ciencia, de la ética y de la política; la observación de datos y la interpretación del significado debían estar separados estrictamente. Los hechos científicos debían ser inequívocos, reproducibles intra- e inter-subjetivamente, objetivos y cuantificables. Se debía eliminar o minimizar cualquier influencia de la persona del investigador.

Para esta filosofía de la ciencia que toma como punto de partida la eliminación del factor humano en la investigación, los aspectos clave del modo de comprensión en las entrevistas de investigación cualitativa aparecen como fuentes de error metodológico.

Una filosofía positivista estricta es incompatible con la producción de conocimiento en las entrevistas cualitativas y rara vez se defiende hoy en día. Sin embargo, la filosofía positivista de Comte ha contribuido a llevar la ciencia social de la especulación metafísica a las observaciones empíricas y el énfasis consiguiente en la transparencia y el control de los procedimientos de investigación para contrarrestar el sesgo subjetivo e ideológico en ella.

- Desde un *enfoque postmoderno*, la entrevista de investigación cualitativa aparece como un lugar de construcción de conocimiento. Genera un conocimiento coherente con los rasgos de una concepción posmoderna del conocimiento, como la naturaleza conversacional,

narrativa, lingüística, contextual e interrelacional del conocimiento.

El declive de los sistemas universales modernos de conocimiento, lleva al protagonismo de los múltiples contextos, cambiantes y locales de lenguaje. Pasan a primer plano, la heterogeneidad de contextos, problemas del paso de las entrevistas orales a textos escritos, el cambio de considerar la entrevista como una conversación privada a conversación pública.

En la epistemología postmoderna, la certeza de conocimiento es un asunto de conversación entre personas, conocimiento interrelacional, entretejido en marañas de redes. Caen las meta-narraciones globales de legitimación, y se da paso a una realidad dotada de perspectiva en la que el conocimiento se valida mediante la práctica.

La entrevista de investigación cualitativa es un lugar de construcción de conocimiento, porque en una entrevista se intercambian visiones entre dos personas que dialogan sobre un tema común. El conocimiento se construye mediante la interacción lingüística en la que el discurso de los participantes, sus estructuras y efectos tienen interés por derecho propio. La entrevista da acceso a la multiplicidad de narraciones locales plasmadas en el relato de historias y se abre para un discurso y negociación del significado del mundo vivido.

Las diferentes posturas epistemológicas conllevan una concepción diferente de la investigación con entrevistas y prácticas diferentes, por las decisiones que es necesario tomar a lo largo de una investigación con entrevistas.

Kvale (2011) para explicar cómo una investigación con entrevistas, construye el conocimiento, emplea dos metáforas:

- a. El entrevistador como *minero*, como un *proceso de recogida de conocimiento*. Entiende el conocimiento como “enterrado”, en el interior del sujeto y espera ser descubierto. El entrevistador es un minero que “desentierra” el valioso metal, las pepitas de conocimiento a partir de las experiencias puras del sujeto, no alteradas por ninguna pregunta dirigida, y pueden ser datos reales objetivos, o significados auténticos subjetivos. El investigador extrae los hechos objetivos o los significados esenciales, por diferentes procedimientos de extracción de datos.

- b. El entrevistador como *viajero*, como un *proceso de construcción de conocimiento*. Viajero en un viaje a un país lejano que después contará como relato al volver a casa. El viajero-entrevistador recorre el paisaje y entabla conversaciones con las personas que encuentra. El viajero de entrevista, en concordancia con el significado latino original de conversación, como “recorrer en compañía”, camina con los habitantes locales, les hace preguntas y les anima a contar sus propias historias. Las potencialidades de los significados en las historias originales se diferencian y despliegan mediante las interpretaciones del viajero en las narraciones que él o ella lleva a la gente que le escucha en casa. El viaje puede llevar no solo a un nuevo conocimiento; el viajero también podría cambiar. La travesía podría llevar a un proceso de reflexión que condujera al viajero a nuevas formas de comprensión de sí mismo, así como a descubrir valores y costumbres dados antes por supuesto en su país de origen.

Según Kvale (2011) la entrevista discursiva y la mayor parte de las formas de entrevistas narrativas concuerdan con “una metáfora de viajero de co-construcción de conocimiento entre el entrevistador y los entrevistados por medio de los discursos y las narraciones” (p. 99).

Ambas metáforas representan conceptos diferentes de producción del conocimiento, ofreciendo géneros alternativos y reglas diferentes.

El enfoque de minero tiende a considerar las entrevistas como un momento de recogida de datos separado del análisis posterior de los mismos. Sin embargo, la concepción del viajero lleva a la entrevista y al análisis como fases entrelazadas de construcción de conocimiento, con un énfasis en la narración que se contará con un público determinado.

La extracción de datos de la entrevista en el modelo del minero, está próxima a la corriente principal de las ciencias sociales modernas donde el conocimiento ya estaba allí, esperando ser encontrado, mientras que en la concepción del viajero está más cerca de la antropología y de una comprensión postmoderna del conocimiento como algo construido socialmente.

5.4.3.3 El modo de comprender una entrevista cualitativa

La entrevista semi-estructurada pretende comprender los asuntos cotidianos desde la perspectiva del sujeto y obtener descripciones del mundo del entrevistado. Al ser semi-estructurada, se acerca a una

conversación cotidiana, pero, como entrevista profesional, tiene un propósito, un enfoque y una técnica específica; no es ni una conversación cotidiana ni un cuestionario cerrado.

Desde una perspectiva fenomenológica, Kvale (2011) destaca algunos aspectos de la entrevista de investigación cualitativa:

- Es un método único para captar las experiencias y los significados del sujeto *en la vida cotidiana*, por su sensibilidad y poder.
- Permite comprender el *significado* del mundo de los sujetos, de lo que dice y cómo lo dice. El entrevistador ha de conocer el tema de la entrevista, observar e interpretar todas las expresiones y gestos del entrevistado. Es preciso escuchar las descripciones explícitas, los significados expresados y lo que se dice entre líneas.
- Busca el *conocimiento cualitativo* expresado en lenguaje normal. Pretende conseguir “relatos matizados de diferentes aspectos del mundo de la vida del entrevistado” (p. 35). Requiere precisión en la descripción y rigurosidad en la interpretación del significado.
- Anima a describir con la mayor precisión posible lo que el sujeto experimenta, siente y cómo actúa. El enfoque se pone en la *descripción* que representa la diversidad cualitativa, las diferencias y variaciones de un fenómeno, en lugar de categorías fijas.
- Son descripciones de situaciones y acciones *específicas*, no opiniones generales, a partir de relatos exhaustivos de situaciones y acontecimientos.
- El entrevistador muestra una *actitud abierta a fenómenos nuevos e inesperados*, en lugar de tener categorías y esquemas o categorías de interpretación preparadas para el análisis. Se intentan obtener descripciones exhaustivas y libres de posibles presupuestos de cuestiones importantes del mundo y de la vida del entrevistado. El entrevistador ha de ser curioso, sensible y crítico
- Mantiene un *enfoque*; al centrarse en el tema de investigación, pero no conduce a la persona a opiniones específicas sobre ellos.
- Puede ofrecer cierta *ambigüedad* en las respuestas del entrevistado, y probar diversas interpretaciones. El investigador ha de aclarar si se trata de declaraciones contradictorias, fallo de

comunicación, o reflejan inconsistencias, ambivalencias y contradicciones de las circunstancias de la vida del entrevistado.

- Posibilidad de que el sujeto *cambie su descripción* o su significado en el transcurso de la entrevista, porque descubre nuevos aspectos y ve relaciones que antes no había descubierto.
- Requiere *sensibilidad* en los entrevistadores, hacia el tema de la entrevista y conocimiento previo del tema.
- La construcción del conocimiento se realiza a través de la *interacción* entre dos personas, el entrevistador y el entrevistado, que actúan en relación y se influyen recíprocamente, en la situación específica.
- Puede ser una experiencia *positiva y enriquecedora* para el sujeto entrevistado que puede ayudarlo a comprender su situación vital de otra forma, al descubrir el interés, sensibilidad y tratar de comprender las experiencias y opiniones sobre el tema objeto de estudio.

5.4.3.4 Asimetría de poder en la entrevista cualitativa

La entrevista no es un diálogo abierto entre compañeros a un mismo nivel. Se trata de “una conversación profesional específica con una asimetría de poder clara entre el investigador y el sujeto” (Kvale, 2011, p. 38).

Para Kvale (2011), la asimetría de poder en las entrevistas cualitativas se manifiesta en la preponderancia del entrevistador, que está en una posición de poder y establece el escenario al determinar el tema de conversación. El entrevistador es quien define e inicia la situación de la entrevista, determina el tema, plantea preguntas, sin aportar su posición sobre el tema, y el entrevistado el que responde sin preguntar al entrevistador cuál es su postura, decide en cuáles profundizar y cuando se da por terminada.

Esta asimetría de poder también se expresa en el hecho de que la entrevista se trata de un *diálogo unidireccional*, en la que el rol de entrevistador es preguntar y el del entrevistado, responder; un *diálogo instrumental*, porque la conversación es el medio que ofrece al investigador descripciones, narraciones y textos, para su interpretación e informe de acuerdo a los intereses de la investigación; y puede

tratarse de un *diálogo manipulador*, si el investigador pretende obtener una información sin que el entrevistado lo sepa.

El investigador tiene el *monopolio de la interpretación*, al mantener el privilegio de interpretar y comunicar lo que el entrevistado quiere decir. Ante esta actitud del entrevistador, algunos sujetos reaccionan, *contra-control*, ocultando información, dando algún rodeo, cuestionando al entrevistador ante sus preguntas e interpretación, llegando, incluso, a abandonar la entrevista.

En algunos casos, el entrevistador, reduce esta asimetría de poder, optando por un enfoque de colaboración, en donde investigador y entrevistado se aproximan en igualdad en el interrogatorio, la interpretación y la comunicación a otros de lo obtenido.

5.4.3.5 Enfoques en la entrevista de investigación

La entrevista profesional se caracteriza por el enfoque que el investigador adopta en la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, la conciencia metodológica de los tipos de pregunta y la atención crítica a lo que se dice.

Para resaltar la interacción específica de la entrevista de investigación frente a otros tipos de conversación, Kvale (2011) la compara con otras dos formas de conversación:

- *Diálogo filosófico*, es una forma severa de interacción que busca el conocimiento verdadero mediante el rigor de una argumentación discursiva.
- *Entrevista terapéutica*, tiene por finalidad producir un cambio por medio de la interacción personal emocional, más que la argumentación lógica. El cambio que se pretende no es conceptual sino emocional y personal.

La entrevista de investigación, en la actualidad, considera a la persona a entrevistar como un informador, un compañero, no como un adversario. Las preguntas que formula el investigador pretenden “obtener conocimiento sobre el mundo del entrevistado y rara vez entra en polémica sobre la lógica y la veracidad de lo que el entrevistado dice” (Kvale, 2011, p. 40).

La entrevista de investigación y la terapéutica pueden llevar a una mayor comprensión y a un cambio, pero, en la de investigación, el

énfasis está en la producción de conocimiento y en la terapéutica en un cambio personal. El fin de una entrevista de investigación es “producir conocimiento sobre los fenómenos investigados, cualquier cambio en el sujeto entrevistado es un efecto secundario” (Kvale, 2011, p. 42).

Carl Rogers fue pionero en el desarrollo de la entrevista abierta, centrada en el cliente, calificada como *no directiva*, y que más tarde se cambió a *centrada en el cliente*. La aplicación de la entrevista terapéutica de Rogers, ha sido la fuente de inspiración para el uso temprano de las entrevistas de investigación cualitativa.

Los actuales entrevistadores de investigación pueden aprender de las entrevistas terapéuticas el establecimiento de la relación –*el rapport*– “los modos de preguntar y de escuchar y la interpretación del significado desarrollada en las entrevistas terapéuticas” (Kvale, 2011, p. 43).

5.4.3.6 Tipos de entrevistas

Existen amplia variedad de formas de entrevistas, como hay diversidad de situaciones y de sujetos a entrevistar, por ello, es difícil encontrar un procedimiento estándar y unas reglas generales a seguir. Existen formas diversas de entrevistas para propósitos diferentes.

Para Kvale (2011), las entrevistas factuales y conceptuales buscan hechos y conceptos, conforme a la metáfora del minero de la entrevista, mientras que las entrevistas discursivas y la mayor parte de las narrativas concuerdan con la metáfora del viajero en las que entrevistador y entrevistado van construyendo el conocimiento por medio de los discursos y narraciones.

Entrevista narrativa

Según Kvale (2011), la entrevista narrativa se centra en la historia que el sujeto narra, en la trama y estructura del relato. Las historias pueden ser provocadas por el entrevistador o surgir espontáneamente.

Mishler (1986), en un estudio sobre narraciones en la investigación con entrevistas, *Research Interviewing – Context and Narrative*, delineó el modo en el que la entrevista, entendida como narración, pone énfasis en las estructuras temporal, social y de significado de la entrevista. Plantea el hecho de que las historias

aparezcan con tanta frecuencia, para apoyar la idea de que “las narraciones son una de las formas cognitivas y lingüísticas naturales a través de las cuales los individuos intentan organizar y expresar significado” (Kvale, 2011, p. 102).

En la entrevista narrativa, el entrevistador puede solicitar directamente historias e intentar estructurar, con el entrevistado, los diferentes sucesos narrativos, en una historia coherente.

Los temas que motiven una entrevista narrativa pueden ser diversos. Se puede iniciar el diálogo con una pregunta sobre *episodios específicos, o sobre un período en una institución*, o pedir una historia de vida. Después de esta petición inicial, el papel principal del entrevistador es ser oyente, evitar toda interrupción, y plantear ocasionalmente preguntas para clarificar y ayudar al entrevistado a continuar contando su historia.

El entrevistador, a través de sus preguntas, silencios o asentimientos, es un co-productor de la narración. Si durante la entrevista surgen historias espontáneas, se puede ayudar a los sujetos a que permitan su desarrollo y también a estructurarlas.

Para Kvale (2011), si el entrevistador está familiarizado con las estructuras narrativas, puede descubrir “las secuencias temporales, quién es el héroe de la historia, quiénes son los antagonistas del héroe y cuáles son los protagonistas, intentar verificar cuál es la trama principal, las sub-tramas posibles y los elementos de tensión, conflicto y resolución” (p. 103).

Las entrevistas narrativas, según Kvale (2011), pueden cumplir tres propósitos. Se pueden referir a: a) un episodio específico o curso de acción significativo para el narrador, que lleva a una *historia breve*; b) la historia vital del entrevistado vista a través de la perspectiva del propio actor, denominándole *historia de vida*, o entrevista biográfica (Rosenthal, 2004); c) la entrevista de *historia oral*, en la que el tema va más allá de la historia del individuo para cubrir la historia comunal; el entrevistado es aquí un informante para el registro de la historia oral de una comunidad (Bornat, 2004; Yow, 1994).

Entrevista factual

Obtener una información válida sobre los hechos es de vital importancia en algunas profesiones. No se trata solo de obtener

información sobre las perspectivas y significados de los entrevistados. La formulación de las preguntas es crucial.

Entrevista conceptual

Pretende obtenerse una clarificación conceptual. Puede darse cuando el entrevistador pretende representar la estructura conceptual de las concepciones de un sujeto o de un grupo de sujetos sobre un tema. También puede darse en forma conjunta cuando se pretende descubrir la naturaleza esencial de un fenómeno.

Entrevista de grupo de discusión

En general, las entrevistas han sido uno a uno, sin embargo en la actualidad cada vez se utilizan más las entrevistas de grupo de discusión.

Un grupo de discusión consta de 6 a 10 sujetos dirigidos por un moderador, que introduce el tema de discusión y facilita el debate. Los grupos de discusión se caracterizan por un estilo no directivo de entrevista, con la preocupación fundamental de estimular diversos puntos de vista sobre un el tema de discusión para el grupo.

La tarea del moderador es crear una atmósfera permisiva para la expresión de puntos de vista personales y contrapuestos sobre los asuntos de discusión.

El propósito de la discusión no es llegar a un consenso o a soluciones para las cuestiones analizadas, sino proponer puntos de vista diferentes sobre una cuestión.

Entrevista discursiva

El análisis del discurso se centra en cómo se crea el conocimiento y la verdad dentro de los discursos, y en las relaciones de poder de estos.

Todas las entrevistas aparecen como discursos, sin embargo, los entrevistadores que trabajan dentro del marco discursivo están muy atentos a los aspectos específicos de interacción del discurso en la entrevista, que difieren de la convencional. Potter y Wertherell (1987) consideran tres aspectos a tener en cuenta: la importancia de la

variación en la respuesta como la uniformidad, pone de relieve las técnicas que permiten la diversidad que aquellas que la eliminan, se ve a los participantes como participantes activos, más que como cuestionadores parlantes.

Entrevista de confrontación

Se trata de entrevistas activas en donde el entrevistador activa la producción narrativa, proponiendo posiciones narrativas, recursos y orientaciones.

El enfoque de confrontación directa introduce las dimensiones de conflicto y poder de la conversación de entrevista. La comprensión agonista de la conversación está en la raíz del análisis de Lyotard del conocimiento en la sociedad postmoderna

La entrevista agonista resalta la confrontación, en la que el entrevistador provoca deliberadamente conflictos y divergencias de intereses. La entrevista se convierte en un caballo de batalla donde el entrevistador contradice y pone en tela de juicio las declaraciones del entrevistado, de modo que los conflictos y el poder se hacen visibles.

La utilización de la entrevista de confrontación depende de los sujetos entrevistados; para algunos sujetos, los firmes desafíos a su creencia básica pueden ser una transgresión ética, mientras que para los que están seguros de sí mismos, como los entrevistados de élites, los desafíos intelectuales pueden constituir un estímulo.

5.4.3.7 Cuestiones éticas de la entrevista

Una investigación con entrevistas es una empresa moral, que concierne a los medios y a los fines, a los entrevistados y al conocimiento generado por una investigación con entrevistas, que está saturada de cuestiones morales y éticas.

Los problemas éticos en la investigación con entrevistas surgen por la complejidad de “investigar la vida privada de las personas y trasladar sus relatos al escenario público” (Mauthner y cols., 2002, p. 1), citado en Kvale (2011, p. 49). Es necesario equilibrar el interés del entrevistador por buscar conocimiento interesante y el respeto ético por la integridad de la persona a quien se realiza la entrevista.

El entrevistador, en ocasiones, se encuentra en el *dilema entre la responsabilidad científica y la ética*, entre buscar un conocimiento científico de calidad y las diferentes interpretaciones sin dañar al entrevistado. Jette Fog (2004) describe el dilema científico y ético que experimenta el entrevistador-investigador del siguiente modo:

El investigador desea que la entrevista sea lo más profunda y perspicaz posible, con el riesgo de importunar a la persona y, por otra parte, lo más respetuosa posible con la persona entrevistada, con el riesgo de obtener material empírico que únicamente arañe la superficie (citado en Kvale, 2011, p. 120).

El autor considera que estas preocupaciones y contradicciones no se resuelven con reglas éticas, sino que dependen del juicio del investigador y de la experiencia ética.

Según Kvale (2011), los problemas éticos abarcan todas las etapas de una investigación:

- En el objetivo de todo estudio de entrevistas, además del valor del conocimiento científico, se debería considerar la mejora de la situación humana investigada.
- El diseño incluye obtener el consentimiento informado de los sujetos que participarán en el estudio, asegurar la confidencialidad y considerar las posibles consecuencias del estudio para los sujetos.
- Considerar las consecuencias de la interacción de entrevista para los sujetos, como el estrés, durante la entrevista y los cambios en la comprensión de sí mismo.
- Proteger la confidencialidad en la transcripción de la entrevista y fidelidad a las declaraciones orales del entrevistado.
- En el análisis, tener en cuenta la profundidad con que se analizan las entrevistas y si los sujetos deben tener voz en la interpretación de sus declaraciones.
- El investigador tiene la responsabilidad ética de informar del conocimiento lo más seguro y verificado posible, incluye el grado de crítica con que se puede interrogar a un entrevistado.
- Confidencialidad sobre el informe de entrevistas privadas en público y sobre las consecuencias que el informe publicado puede tener para los entrevistados y para los grupos a los que pertenecen.

Aplicar las directrices éticas que se aplican en investigación cuantitativa o en la investigación biomédica, a estudios con entrevistas, extrapolándolas a las ciencias sociales, en gran medida es incongruente con los métodos de investigación cualitativa, interpretativos e interactivos como la entrevista, la investigación de campo y la investigación-acción. En los estudios de campo y las entrevistas, no es tan relevante, viable ni pertinente el consentimiento informado, como en los experimentos médicos, al tratarse de estudios de bajo riesgo.

Kvale (2011), ofrece las directrices éticas de una investigación de la ciencia social:

- **El consentimiento informado.** Dar a los participantes la información pertinente sobre la investigación y realizarla con un lenguaje con el que estén familiarizados. Implica explicar a los sujetos de la investigación el propósito general y las principales características del diseño, el procedimiento de la entrevista. Supone conseguir la participación voluntaria de los sujetos e informales sobre su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Información que implica confidencialidad, sobre quién tendrá acceso a la entrevista, el derecho del investigador a publicar toda o parte de ella y el posible acceso del entrevistado a la transcripción y análisis de la entrevista. Sugiere que este acuerdo sea escrito como protección para los entrevistados y para el investigador, si se tratan cuestiones conflictivas, sobre todo en entornos institucionales.

El consentimiento informado implica preguntarse cuánta información se debe dar y cuándo. Ofrecer una información completa sobre el diseño y el propósito impide el engaño de los sujetos. Siempre se cuidará el equilibrio entre un exceso de información detallada y dejar fuera del diseño aspectos del diseño que puedan ser significativos para los sujetos.

- **Asegurar la confidencialidad y la intimidad,** por la riqueza de datos que se recogen. Conlleva no dar información de datos privados de manera que se identifique a los sujetos; el problema es mayor si la investigación se realiza en el lugar de trabajo, donde es más difícil mantener el anonimato u ocultar detalles. El principio del derecho del sujeto a la intimidad, en muchas ocasiones, es causa de dilemas éticos y científicos. Kvale (2011) propone la necesidad de tomar precauciones para proteger la intimidad del sujeto, ante la posibilidad de que

salgan a la luz las declaraciones realizadas por los sujetos en un entorno privado, dando lugar a “un conflicto intrínseco entre las demandas éticas de confidencialidad y los principios básicos de la investigación científica” (p. 54). Implica, la imposición de anonimato en los resultados que utilizan los informes, asegurar que personas no autorizadas no tengan acceso a sus datos identificativos e imponer un buen anonimato a cualquier trabajo que se publique.

Parker (2005) defiende el anonimato de los sujetos para proteger al investigador, negando voz a los sujetos en el proyecto de investigación. El anonimato de los sujetos puede servir como coartada para que el investigador mantenga el privilegio de controlar y difundir la información sobre el estudio. Aboga por un diálogo con los participantes en la investigación sobre si prefieren que se les nombre o no y hablar abiertamente por sí mismos.

- **Las consecuencias.** Un estudio con entrevistas ha de tener en cuenta las consecuencias respecto al posible daño al sujeto y los beneficios que se esperan al participar en el estudio. El principio ético de *beneficencia* significa que el riesgo de daño a un sujeto debe ser el menor posible.

El investigador ha de pensar en las posibles consecuencias para las personas que toman parte en el estudio, y para el grupo al que pertenecen y tener en cuenta que la apertura y la intimidad de la entrevista pueden llevar a los sujetos a revelar información que, más tarde, pueden lamentar el haberla desvelado. En algunos casos, sobre todo en entrevistas largas y repetidas sobre temas personales, puede llevar a una relación casi terapéutica, por la capacidad del entrevistador para la escucha atenta, para lo que los entrevistadores de investigación no están formados.

La proximidad personal de la relación de entrevista también puede plantear fuertes demandas a la sensibilidad ética, y el respeto del investigador, en relación a lo lejos que puede llegar en su interrogatorio. Es necesario pensar en qué impresión puede formarse la gente sobre los participantes a partir de los extractos que se citan en el informe final.

- **La integridad del investigador.** La persona del investigador es fundamental para la calidad del conocimiento científico y para la solidez de las decisiones éticas en una investigación

con entrevistas. Implica un comportamiento e integridad moral de investigación, conocimiento ético y elecciones cognitivas, sensibilidad y compromiso con los problemas y acciones morales. Ha de asegurar que las transcripciones sean lo más fiel posible al original

Es importante que el investigador esté familiarizado con cuestiones relativas a valores, directrices y teorías éticas que le ayuden a ponderar en las elecciones las preocupaciones éticas frente a las científicas en el estudio. Sin embargo, el factor decisivo es la integridad del investigador, su conocimiento, experiencia, honestidad e imparcialidad, su independencia para evitar que se ignore algún hallazgo o se ponga énfasis en otros en detrimento de una investigación lo más exhaustiva e imparcial posible.

La entrevista es interactiva. El investigador, a través de la interacción interpersonal, establece estrechas relaciones con los sujetos. Es preciso que el entrevistador mantenga una distancia profesional con el entrevistado y evite identificarse con los sujetos, y solo dé lugar a un informe e interpretación desde la perspectiva de las personas entrevistadas.

El papel del entrevistador puede implicar una tensión entre una distancia profesional y una amistad personal. Duncombe y Jessop (2002) sostienen que las muestras de intimidad y empatía de un entrevistador pueden implicar una amistad fingida y una consideración del *rapport* como mercancía, apartando toda preocupación por problemas éticos más amplios.

Para Gibbs (2012), la práctica ética contribuye a la calidad de la investigación. La clave es minimizar el daño o coste y maximizar el beneficio. Mason (1996) mantiene que la naturaleza propia de la investigación y el análisis cualitativo crea dos circunstancias particulares, con las que es preciso contar:

- 1) Los datos cualitativos tienden a ser ricos y detallados y la confidencialidad e intimidad de los implicados en la investigación será difícil de mantener. Esto requiere que la relación investigador/informante sea de mutua confianza y de cierta intimidad. Estos dos principios deben regir el trabajo de investigación con el fin de evitar dañar a los participantes y que la investigación produzca algún beneficio positivo e identificable.

2) En investigación cualitativa, es difícil predecir al principio qué tipo de cosas se descubrirán y qué tipo de conclusiones se podrán extraer. Incluso puede cambiar el foco del estudio durante el análisis y esto puede producir nuevos dilemas éticos. Ello significa, como Mason sugiere, que los investigadores cualitativos tienen que desarrollar una práctica ética y políticamente consciente para afrontar estos problemas, si surgen, por las consecuencias que conlleva en cuestiones de: *la retroalimentación y la publicación*.

5.4.3.8 Etapas en un proyecto de investigación con entrevistas

Todo proyecto de investigación con entrevistas ha de tener en cuenta, desde el principio, las etapas que ha de recorrer, para evitar dificultades posteriores y de manera que contribuya a producir un conocimiento de mayor calidad. Kvale (2011) establece siete fases o etapas: 1) organización temática del estudio, 2) diseño del estudio de entrevistas, 3) realización de las entrevistas, 4) transcripción de las entrevistas, 5) análisis de las entrevistas, 6) validación y generalización del conocimiento, 7) informe y comunicación del conocimiento.

5.4.3.8.1 Organización temática de un estudio de investigación con entrevistas

La organización temática está en relación con la formulación de las preguntas de investigación y la aclaración teórica del tema investigado. La planificación de una investigación implica dar respuesta a:

- *Por qué*. Organizar temáticamente un estudio de investigación implica tener claro “el propósito del estudio: el *por qué*” (Kvale, 2011, p. 64); es necesario precisar la finalidad, propósito, objetivo del estudio.

La entrevista puede tener diversas finalidades: *exploración, comprobación de hipótesis, el desarrollo de una concepción teórica*, como en el enfoque de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), que desarrolla una teoría de modo *inductivo* a partir de una base empírica mediante la

observación y la entrevista. También puede utilizarse para poner a prueba de modo *deductivo* las implicaciones de una teoría. También es posible utilizar las entrevistas para generar conocimiento en la *investigación-acción*, o como *material de apoyo* en estudios prácticos y teóricos posteriores.

La entrevista permite ir más allá del estudio atento de las experiencias de los sujetos, de su utilización como sujetos informantes sobre un acontecimiento, de una presentación personal o de un examen crítico de los supuestos y las ideologías que expresan sus declaraciones.

- *Qué*. Un estudio con entrevistas incluye tener claro el “qué”, tener conocimiento previo de la materia a investigar. Implica “desarrollar una comprensión conceptual y teórica de los fenómenos que se van a investigar” (Kvale, 2011, p. 65), con el fin de establecer la base en la que se integrará o añadirá el nuevo conocimiento, porque ciencia es producir conocimiento nuevo de forma sistemática.
- *Cómo*. Implica *familiarizarse* con las diversas técnicas de entrevista y de análisis y decidir cuáles aplicar para obtener el conocimiento que se pretende. Conocer el tema de estudio va a ayudar a la toma de decisiones sobre el *cómo*, en la elección de la metodología. Averiguar el conocimiento existente sobre el tema de investigación facilita al entrevistador y al lector saber si el conocimiento obtenido es nuevo y cuál es la contribución científica de la investigación. El enfoque temático de un proyecto da significado para determinar qué aspectos se incluyen y cuáles no.

Otra forma de familiarizarse con el contenido de una investigación, según Kvale (2011), es “pasar tiempo en el entorno” (p. 66) en donde se van a hacer las entrevistas, porque introduce a la lengua local, a las rutinas diarias, a las estructuras de poder, y dará sentido a lo que los entrevistados manifiesten. La familiaridad con la situación local sensibiliza hacia los problemas locales de la comunidad que es preciso tener en cuenta cuando se realizan las entrevistas y cuando se informan.

El método a utilizar es el camino a seguir hacia la meta. Para saber el camino a seguir, es necesario saber cuál es la meta, identificar el tema y el propósito de la investigación, con el fin de tomar decisiones sobre los métodos a utilizar en las diferentes etapas del camino.

5.4.3.8.2 Diseño de un estudio de entrevistas

El diseño de un estudio implica planificar los procedimientos y técnicas, el “cómo” de la investigación, teniendo en cuenta todas las etapas. Se emprende en relación con la obtención del conocimiento pretendido y teniendo en cuenta las implicaciones morales.

Kvale (2011) propone que en el diseño de estudios con entrevistas se tengan presentes algunos aspectos:

a) Dimensión temporal del diseño de entrevistas

Implica tener presente toda la organización, desde la primera organización temática hasta la etapa del informe final. Incluye:

- *Tener una visión general* de la investigación completa antes de comenzar a investigar. En una investigación con entrevistas, es un factor clave, sobre todo, si son entrevistas abiertas no estandarizadas, la elección del método puede aparecer por primera vez durante la investigación, y, en algunos casos, es demasiado tarde para la toma de decisiones para el tema y el propósito del estudio.
- *Interdependencia*. Existe una fuerte conexión entre las diferentes etapas; tomar una decisión en una etapa tiene consecuencias en la siguiente etapa, porque abre y limita las alternativas disponibles.
- *Anticipación*. Se trata de realizar parte del trabajo de las etapas posteriores a la entrevista, pues, aunque los problemas de un proyecto de entrevistas suelen aflorar en la etapa del análisis, es frecuente que el origen esté en etapas anteriores. Para realizar mejor y fundamentar el análisis posterior, es importante mejorar la calidad de las entrevistas, aclarando el significado de las declaraciones durante la entrevista, haciendo preguntas control durante la entrevista para facilitar la validación de las interpretaciones. La calidad de la entrevista implica una organización temática reflexiva sobre la materia y el propósito de la investigación desde el principio.
- *Espiral retroactiva*. Un proyecto de investigación con entrevistas se caracteriza por ser un proceso proactivo y

retroactivo entre etapas diferentes. El progreso lineal de las siete etapas que Kvale propone, en la práctica, se convierte en un modelo en circular o en espiral. Implica al investigador, “volver en espiral a etapas previas, tener presente el final del estudio y tomar en consideración que el entrevistador puede aprender algo de él” (Kvale, 2011, p. 68). Puede llevar a realizar más entrevistas, volver a transcribir párrafos o a analizar las entrevistas desde una nueva perspectiva.

- *Tener presente el punto final.* El investigador, desde el principio, ha de tener presente el final de la investigación, porque serán la directrices en todas las etapas del proyecto, porque la naturaleza del informe final va a orientar las decisiones en las primera etapas, por ejemplo, sobre el tipo de informe que se realice, los problemas éticos en la utilización de la entrevista, el uso público de información privada...
- *Aprendizaje.* El investigador aprende a lo largo de una investigación, porque las conversaciones con los sujetos pueden alterar su comprensión del tema investigado, al realizar nuevas aportaciones que no se esperaban. El investigador, a medida que aprende más sobre el tema, va mejorando de forma continuada y desemboca en la mejora de las condiciones para una entrevista sensible a los matices y a la complejidad que el estudio conlleva.
- *Diario de trabajo.* El investigador puede llevar un diario de trabajo, como registro de su aprendizaje durante la investigación. Tomará nota de las intuiciones obtenidas por la construcción de conocimiento, los cambios en el modo de comprender las experiencias previas, las reflexiones sobre el proceso de investigación. El diario de trabajo proporciona al investigador, durante las etapas de análisis, verificación e informe, el marco que le permita comprender los procesos y los cambios de la producción del conocimiento a lo largo de la investigación con entrevistas.

b) Número de sujetos a entrevistar

El número de sujetos a entrevistar, según Kvale (2011), es “a cuantos sea preciso para averiguar lo que necesitas saber [...] hasta alcanzar el punto de saturación en que más entrevistas produjeran poco conocimiento nuevo” (p. 70). Depende del propósito del estudio.

Sugiere que en estudios comunes de entrevistas, la cantidad tiende a estar entre 10 y 15, combinando tiempo y recursos disponibles para la investigación y la ley de rendimientos decrecientes.

Es importante tener en cuenta que “las entrevistas son adecuadas para estudiar la comprensión de las personas, de los significados de su mundo vivido, describir las experiencias y su modo de comprenderse a sí mismos, y aclarar y elaborar su propia perspectiva sobre su mundo vivido” (Kvale, 2011, p. 73).

c) La entrevista: entre el método y el oficio

En las ciencias sociales y en la investigación con entrevistas, también, se ha puesto énfasis en el método, en concreto, en los métodos para analizar las entrevistas transcritas.

En los enfoques positivistas y analíticos, el método se ha restringido a seguir de forma mecánica unas reglas, como reconoce Elster (1980, p. 295), “un método es un conjunto de reglas, que se puede usar de manera mecánica para realizar un propósito dado. El elemento mecánico es importante: un método no presupondrá capacidades de juicio, artísticas u otras capacidades creativas” (citado en Kvale, 2001, p. 75).

Sin embargo, concebir el método de este modo, no es lo más adecuado para la entrevista de investigación cualitativa en la que el conocimiento se produce en interacción personal entre el entrevistador y el entrevistado. Kvale (2011) propone que lo ideal sería un método libre del entrevistador.

Otros investigadores proponen un método opuesto, y dan importancia a la persona del investigador, como instrumento mismo de investigación. Esto conlleva poner la fuerza en “la *competencia y el oficio* –las destrezas, la sensibilidad y el conocimiento- de éste” (Kvale, 2011, p. 76). Por oficio, Kvale entiende el dominio de una forma de producción, que requiere práctica e *insigth* personal, adquirido mediante la formación y mucha práctica.

Mishler (1990) defiende que los investigadores se parecen más a profesionales prácticos de un oficio que a especialistas en lógica, porque “La investigación bien hecha es un oficio y, como cualquier oficio, se aprende por un período de aprendizaje con investigadores competentes, por experiencia aplicada y por práctica continua” (p. 422). Kvale

considera que la competencia depende “del conocimiento contextual de los métodos específicos aplicables a un fenómeno de interés” (2011, p. 76)

Kvale (2011) concibe la entrevista como un oficio, la práctica no sigue reglas de método libres de contenido y de contexto, sino que se apoya en el juicio de un investigador cualificado. El entrevistador es el instrumento de investigación y la calidad del conocimiento producido en una entrevista depende de las habilidades, la sensibilidad y el conocimiento de la material del entrevistador.

Para él, el conocimiento de la entrevista está alojado menos en reglas explícitas de método que en un ejemplo concreto de entrevistas, y “como un artesano competente no se centra en el método sino en la tarea” (p. 77). El entrevistador hábil piensa más en el entrevistado y en el conocimiento que busca, que en la técnica de la entrevista.

Las condiciones previas para una entrevista experta son la “familiaridad sustancial con el tema y el contexto de una investigación” (Kvale, 2011, p. 77). Considera que en la entrevista de investigación, que el investigador conozca bien el tema que se va a investigar y domine las técnicas de una investigación con entrevistas, sustituye al método como seguimiento de reglas.

Una buena entrevista de investigación va más allá del conocimiento de las reglas formales y abarca más que el dominio de las destrezas técnicas de un oficio, para incluir también un juicio personal sobre las reglas y las técnicas a las que hay que apelar o no.

Para Kvale (2011), realizar entrevistas no es seguir un método con unas reglas explícitas, sino algo pragmático, un oficio en donde “la calidad del conocimiento producido por la entrevista descansa en el conocimiento de la materia y el oficio del entrevistador” (p. 77).

5.4.3.8.3 Realización de las entrevistas

Entre las diversas formas de entrevistas, las *entrevistas semi-estructuradas*, son las más utilizadas en los estudios cualitativos.

Kvale (2011) las define como “descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas” (p. 79-80).

Este tipo de entrevista permite modificar la secuencia y la forma de las preguntas con el fin de poder profundizar en las respuestas que dan los sujetos y las historias que cuentan. Se trata de un enfoque abiertamente fenomenológico.

En la realización de la entrevista es necesario tener en cuenta algunos aspectos:

1) Escenario de la entrevista. A realizar una entrevista es importante crear interacción social en la situación de la entrevista de manera que ponga al sujeto en buena disposición, con el fin de que las respuestas del entrevistado sean de calidad para el objeto de estudio.

La entrevista se inicia con una introducción informativa, en la que el entrevistador define al sujeto la situación, le cuenta el propósito y el contexto de la entrevista, la grabadora... y se le pregunta al sujeto si quiere preguntar algo antes de iniciar.

El final de la entrevista, puede dejar en el sujeto una sensación de tensión o ansiedad, porque el sujeto se ha expresado con franqueza de experiencias personales y emocionales, y se pregunta sobre el uso posterior de la entrevista. También puede generar vacío; pero generalmente los sujetos expresan que se trata de una experiencia enriquecedora, que se han sentido a gusto y han hablado con libertad, ante un oyente que les escucha con atención sobre temas importantes de su vida.

Al finalizar la entrevista, se suele hacer una reflexión, en la que se pregunta al entrevistado si tiene algo más que decir, cómo se ha sentido, cuál ha sido su experiencia. El entrevistador puede mencionar al entrevistado algunos puntos principales de la información obtenida; es bueno que dedique unos minutos a reflexionar sobre lo que cada entrevista le ha aportado.

2) Guión de la entrevista. Función prioritaria de la entrevista es obtener descripciones de manera que el investigador tenga material pertinente y fiable a partir del cual extraer las interpretaciones.

El guión de la entrevista prepara el escenario. Es la guía que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada. Puede contener algunos temas que deben cubrirse o una secuencia detallada de preguntas formuladas cuidadosamente.

En la entrevista semi-estructurada, la guía incluirá un resumen de los temas de los temas a cubrir, con la propuesta de preguntas. En cada caso, se determinará si son vinculantes o si se deja a juicio del entrevistador para que decida en cada momento, cuándo ha de ceñirse a la guía, cuándo puede profundizarlas o cuándo tomar nuevas direcciones.

Las entrevistas pueden plantear *preguntas directas* desde el principio o adoptar un enfoque indirecto, con *preguntas indirectas*, revelando al final el propósito, enfoque que Kvale denomina, “entrevista embudo” (2011, p. 85).

Según Kvale (2011) las preguntas de las entrevistas se pueden valorar en relación a dos dimensiones:

- Cuestiones relacionadas con la *dimensión temática*, que están en relación con la producción de conocimiento. Son aquellas que se relacionan con el “qué” de la entrevista, con la concepción teórica del tema de la investigación y con el posterior análisis de la entrevista. Las cuestiones varían según se pretenda una descripción más natural, con una *entrevista espontánea*, que busca respuestas vivas, intuitivas e inesperadas, o si se quiere una narración coherente, con una *entrevista más estructurada*, que busca un análisis conceptual de la comprensión personal de un asunto y que facilitará la estructuración conceptual del análisis posterior.
- La *dimensión dinámica*, referida a la relación interpersonal de la entrevista presenta cuestiones relacionadas con el “cómo”. Este tipo de preguntas permiten la interacción positiva, mantienen una conversación fluida al estimular al individuo a hablar “sobre sus experiencias y sentimientos” (p. 86). Las preguntas serán cortas, fáciles de entender y desprovistas de lenguaje teórico.

Al formular las preguntas de entrevista, se ha de tener en cuenta el principio de “anticipación”, que menciona Kvale (2011, p. 85), que permite poner la mirada en la etapa posterior, el tipo de análisis a realizar. Es necesario tener presente el análisis, la verificación y el informe posterior, pues, de esta forma quien sabe lo que pregunta y por qué lo pregunta, puede aclarar, durante la entrevista, algún significado pertinente para el proyecto.

Propone al investigador realizar “dos guías de entrevista, una con las *preguntas de investigación temáticas* del proyecto y otra con las

preguntas de entrevista que se han de plantear, que tenga en cuenta las dimensiones tanto temática como dinámica” (p. 86).

En la *guía del investigador*, las preguntas se formulan en un lenguaje teórico, mientras que en la *guía del entrevistador*, las preguntas del entrevistador se formulan con el lenguaje cotidiano, fácil, coloquial de los entrevistados, que aporten conocimiento temático y orienten de forma dinámica el flujo natural de la conversación.

Las preguntas “por qué”, “qué” y “cómo” tienen diferente función en las preguntas de investigación y en las preguntas de entrevista. En el diseño de las entrevistas, las preguntas “por qué” y “qué” se han de plantear antes que la pregunta “cómo”.

Las preguntas principales en la entrevista se han de formular en *forma descriptiva*, “¿qué ocurrió y cómo ocurrió?, ¿qué experimentó?, y otras similares con el fin de conseguir descripciones espontáneas de los sujetos, más que explicaciones, de por qué ocurrió algo. Sin embargo, las preguntas “por qué” sobre las razones o motivos de un sujeto para realizar una acción pueden ser importantes, pero es preferible *plantearlas al final de la entrevista*.

La pregunta sobre “por qué” puede inducir a una respuesta demasiado intelectual o reflexiva. Tarea prioritaria del investigador será, “entender las razones y las explicaciones de por qué ha sucedido algo” (Kvale, 2011, p. 87).

3) Preguntas del entrevistador. Serán breves y sencillas. La entrevista es la herramienta de investigación que utiliza el investigador. Es decisiva su capacidad para intuir el significado inmediato de una respuesta y los posibles significados. Para ello, es necesario conocimiento e interés en el tema de investigación, la interacción humana de la entrevista y familiaridad con los modos de interrogatorio, de modo que el entrevistador pueda prestar atención a la persona que se entrevista y al tema.

Kvale (2011) presenta una serie de preguntas útiles al entrevistador, para preparar el guión de la entrevista: preguntas introductorias, preguntas de profundización, preguntas de sondeo, preguntas de especificación, preguntas directas, preguntas indirectas, preguntas de estructuración, silencios, preguntas de interpretación...

El conocimiento que se genere en la entrevista dependerá, en gran medida, de la formulación de las preguntas, que han de estar en

sintonía con el propósito del estudio. Dependiendo de la formulación de la pregunta se obtendrán respuestas de diferente tipo, descripciones, conductuales, experiencias, emociones, conocimientos, evaluaciones...

Junto a las preguntas del entrevistador, es necesaria la *escucha activa*, la habilidad del entrevistador para escuchar activamente lo que el entrevistado dice y cómo lo dice. Exige al entrevistador gran flexibilidad para profundizar en las respuestas del sujeto en el momento.

4) Calidad de la entrevista y habilidades del entrevistador.

La calidad de la entrevista es decisiva para la calidad del análisis, la verificación y el informe de entrevista. No hay un criterio fijo para expresar que una entrevista es buena. La evaluación de la calidad de una entrevista depende de la forma específica, el tema y el propósito de ésta.

Para Kvale (2011), el ideal de entrevista responde a tres aspectos: interpretación, validación y comunicación al final de la entrevista. Propone seis criterios de calidad para una entrevista semi-estructurada, como se muestra en la *Tabla 22*:

Tabla 22. Criterios de calidad para una entrevista.

Fuente: Kvale, 2011, p. 111.

<ul style="list-style-type: none">▪ La cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado.▪ Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas, mejor.▪ El grado en que el entrevistador profundiza en los significados de los aspectos pertinentes de las respuestas y los clarifica.▪ La entrevista se interpreta, en gran medida, durante la propia entrevista.▪ El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del sujeto en el curso de la entrevista.▪ La entrevista “informa por sí misma”, es una historia independiente que apenas requiere explicaciones adicionales.
--

De estos criterios, los tres últimos hacen referencia a una entrevista ideal e indican que el significado de lo que se dice “se ha interpretado, verificado y comunicado ya cuando la grabadora se apaga” (p. 111), y se manifiesta cuando el entrevistador sabe lo que está preguntado, por qué lo pregunta y cómo lo pregunta.

Críticas a la calidad de la investigación con entrevistas.

Las investigaciones con entrevistas han sido cuestionadas sobre la calidad de las mismas. Las objeciones que habitualmente se presentan a la realización de estudios de investigación con entrevistas, se refieren a tres temas (Kvale, 2011):

- *La concepción general de la investigación científica.* Estas críticas se basan en considerar que la entrevista cualitativa en investigación carece de carácter científico, de ser solo cualitativas, faltas de cuantificación, de objetividad, demasiado subjetivas y carentes de comprobación de hipótesis.
- *Las fases y análisis de la entrevista.* Se le acusa de no seguir el método científico y, por ello, no se da crédito a los resultados, al estar sesgados, de lo que se deduce la poca fiabilidad de los resultados. Se acusa de flexibilidad, dependencia de la interrelación personal del entrevistador y entrevistado, y del contexto.
- *La validación y generalización.* Se le critica de excesivo subjetivismo, puesto que cada persona encuentra un significado diferente, y que los hallazgos no son generalizables porque los sujetos objeto de estudio son pocos.

La habilidad del entrevistador, es un instrumento clave en una investigación con entrevistas. Ha de conocer el tema de la entrevista y poseer habilidades de conversación. Debe tomar decisiones sobre la marcha sobre qué preguntar y cómo, en qué aspectos ha de profundizar y en cuáles no, qué respuestas comentar e interpretar y cuáles no. Debe tener intuición y ayudar a los sujetos en el desarrollo de sus narraciones. La *tabla 23* presenta las habilidades que ha de reunir el entrevistador.

Tabla 23. Habilidades del entrevistador.

Fuente: Kvale, S., 2011, pp. 112-113.

<i>Está informado:</i>	Tiene un profundo conocimiento del tema de la entrevista y puede mantener una conversación de nivel sobre él; sabrá de qué problemas es importante seguir hablando, sin intentar brillar con un profundo conocimiento.
<i>Estructura:</i>	Introduce un propósito para las entrevista, resume de pasada el procedimiento y concluye la entrevista exponiendo brevemente, por ejemplo, lo que ha conocido en el curso de la conversación y

	preguntando si el entrevistado tiene alguna pregunta acerca de la situación.
<i>Es claro:</i>	Plantea preguntas claras, simples, sencillas y breves; habla con claridad y de manera comprensible, no utiliza lenguaje académico o jerga profesional. La excepción se produce en una entrevista de estrés; las preguntas pueden ser entonces complejas y ambiguas, revelando a través de las respuestas de los sujetos su reacción al estrés.
<i>Es cortés:</i>	Permite a los sujetos que acaben lo que están diciendo, les deja hablar y exponer a su propio ritmo. Es de trato sencillo, tolera las pausas, indica que es aceptable exponer opiniones no convencionales y provocadoras y tratar problemas emocionales.
<i>Es sensible:</i>	Escucha activamente el contenido de lo que se dice, oye los numerosos matices de significado en una respuesta y trata de que se describan de manera más completa. El entrevistador es empático, escucha el mensaje emocional en lo que se dice, oyendo no solo lo que se dice sino también cómo se dice y advierte también lo que no se dice. El entrevistador siente cuándo un tema tiene demasiadas implicaciones emocionales para seguir hablando de él en la entrevista.
<i>Es abierto:</i>	Escucha qué aspectos del tema de la entrevista son importantes para el entrevistado. Escucha con una atención flotante pendiente de todos los aspectos de posible interés, está abierto a nuevos aspectos que el entrevistado pueda introducir y profundiza en ellos.
<i>Es capaz de guiar:</i>	Sabe lo que desea encontrar: está familiarizado con el propósito de la entrevista, aquello sobre lo que es importante adquirir conocimiento. Controla el curso de la entrevista y no teme interrumpir digresiones del entrevistado.
<i>Es crítico:</i>	No se cree todo lo que le dicen, sino que interroga críticamente para someter a prueba la fiabilidad y validez de lo que los entrevistados cuentan. Esta comprobación crítica puede referirse tanto a los datos observacionales de las declaraciones de los entrevistados como a su coherencia lógica.
<i>Tiene buena memoria:</i>	Retiene lo que un sujeto ha dicho durante la entrevista, puede recordar declaraciones anteriores y pedir que el entrevistado las elabore. Y puede relacionar lo que se ha dicho durante diferentes partes de la entrevista.
<i>Interpreta:</i>	Se las arregla durante toda la entrevista para clarificar y profundizar el significado de las declaraciones del entrevistado; proporciona interpretaciones de lo que se dice, que el entrevistado puede confirmar o refutar.

El entrevistador ha de tener actitud de escucha, habilidad para escuchar activamente lo que el entrevistado dice, y lo considera “tan importante como el dominio específico de las técnicas de entrevista” (p. 91), porque ha de aprender a escuchar lo que se dice y cómo se dice.

Esta actitud o habilidad, requiere del entrevistador sensibilidad para seguir la pista a una respuesta, y conocimiento de lo que se quiere preguntar. Kvale (2011) habla del “arte de las segundas preguntas” (p.

92) que no se pueden preparar con anterioridad, porque requiere profundizar con flexibilidad en las respuestas de los sujetos en el momento, teniendo en cuenta las preguntas de investigación de la entrevista. Una manera de profundizar en las respuestas es pedir “más descripciones y aclaraciones de significados y emociones” (p. 93).

El entrevistador ha de conseguir y mantener una actitud en la forma de pregunta que provoque la libre expresión del entrevistado. Ha de ayudar a expresar sus respuestas, con el fin de obtener, posteriormente, las actitudes, opiniones y motivos del significado más profundo.

A través de ciertas frases, como ¿en qué sentido?, ¿qué quieres decir?, o gestos positivos como asentir con la cabeza, sonreír u otras expresiones no verbales de aprobación y hasta el silencio, ayudan a conseguir respuestas de profundidad. Permitir al entrevistado disponer de tiempo para formular y expresar sus pensamientos e ideas. Crear un clima cómodo, atractivo para que el sujeto se sienta a gusto.

5.4.3.8.4 Transcripción de las entrevistas

Para Kvale (2011), transcribir las entrevistas es pasar de “una forma oral a una escrita la conversación de una entrevista” (p. 126), algo que, en sí mismo, ya conlleva un análisis inicial.

La transcripción de la entrevista es un proceso interpretativo en el que las diferencias entre el habla oral y los textos escritos dan lugar a una serie de problemas prácticos. Las transcripciones se consideran como “los datos empíricos fundamentales firmes de un proyecto de entrevistas” (Kvale, 2011, p.124).

Para Kvale, las transcripciones son traducciones empobrecidas, descontextualizadas con las de las conversaciones de la entrevista, porque una entrevista es una interacción social viva en donde la extensión temporal, el tono de la voz y las expresiones corporales están disponibles de inmediato para los participantes en la conversación cara a cara, pero no son accesibles al lector fuera del contexto de la transcripción.

La *calidad* de la transcripción de las entrevistas es un tema que, con frecuencia, se olvida. Transcribir una conversación oral a un texto

escrito conlleva sus dificultades porque se trata de discursos completamente diferentes desde el punto de vista lingüístico.

La *fiabilidad* en la entrevista también plantea dificultades en aspectos tales como: dónde finaliza una oración, dónde hay una pausa, cómo diferenciar la longitud de un silencio y una pausa en la conversación, si se trata de una pausa del entrevistado o del entrevistador. Incluso es difícil incluir aspectos emocionales de la conversación como “voz tensa”, “risitas”, “risa nerviosa”, etc.

La fiabilidad de una transcripción se mejora cuando se asegura la calidad de la grabación y cuando se tienen instrucciones claras para realizar la transcripción.

Para Kvale, determinar la *validez* de la transcripción de la entrevista es más complicado que asegurar la fiabilidad. Transcribir implica traducir una lengua oral, con sus reglas propias, a una lengua escrita, con otro conjunto de reglas. Las transcripciones son “construcciones interpretativas que constituyen herramientas útiles para propósitos dados” (Kvale, 2011, p. 130). Son conversaciones descontextualizadas, abstracciones.

Respecto a cuál es la transcripción válida correcta, Kvale (2011) expresa que “no hay una transformación verdadera, objetiva, del modo oral al escrito” (p. 130), y sería mejor preguntarse sobre la utilidad de la transcripción para el objetivo de la investigación.

5.4.3.8.5 Análisis de las entrevistas

El análisis de las entrevistas no se limita a después de realizar y transcribir las entrevistas, sino que es necesario pensar en ello antes de realizarlas.

No existe un método estándar para el análisis de entrevistas, pero sí algunos enfoques comunes que permiten analizar el significado de la entrevista, que implican diferentes procedimientos técnicos.

Para Kvale (2011), la calidad del análisis va a depender del “conocimiento del tema de investigación, su sensibilidad para el medio con el que está trabajando, -el lenguaje- y el dominio de las herramientas analíticas disponibles para analizar los significados expresados en éste” (p. 137).

Las herramientas analíticas tienen diferente origen, la codificación se ha desarrollado a través de la práctica, sin base teórica; otras se han inspirado en la tradición filosófica como la fenomenología y la hermenéutica, y otras, como el análisis de discurso y el análisis deconstructivo, se han basado en posiciones epistemológicas específicas.

Kvale (2011) clasifica los enfoques para el análisis en:

a) Análisis centrado en el significado

Significado y lenguaje están entremezclados. Implica la codificación, la condensación y la interpretación del significado.

Codificar implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la posterior identificación de una declaración; la categorización implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación.

El análisis de contenido es una técnica para una descripción cuantitativa semántica del contenido de la comunicación. La codificación del significado de un texto en categoría hace posible cuantificar con qué frecuencia se abordan temas específicos en un texto. La frecuencia de los temas se puede comparar y correlacionar con otras mediciones.

La *codificación* es el rasgo clave de la teoría fundamentada para la investigación cualitativa introducido por Glaser y Strauss en 1967. La codificación abierta se refiere al “proceso de descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos” (Strauss y Corbin, 1990, p. 61).

La categorización reduce y estructura el significado de largas declaraciones a unas pocas categorías simples. Las categorías se pueden desarrollar con antelación o *ad hoc* durante el análisis. Categorizar las entrevistas de una investigación puede proporcionar un panorama general de grandes cantidades de transcripciones y facilitar las comparaciones y la comprobación de hipótesis.

La *condensación* del significado implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones breves. Según Kvale (2011), supone cinco pasos: 1) leer la entrevista para hacerse una idea del conjunto; 2) determinar las “unidades de significado” (p. 140) natural del texto, tal como lo expresa el sujeto; 3)

formular, de manera sencilla, el posible tema que domina una unidad de significado natural, organizando temáticamente las declaraciones desde el punto de vista del sujeto tal como el entrevistador lo entiende; 4) interrogar las unidades de significado desde el punto de vista del propósito específico del estudio; 5) los temas no redundantes de toda entrevista se enlazan en una declaración descriptiva.

La *interpretación del significado* de los textos es más que la estructuración de los contenidos de lo que se dice hacia interpretaciones más profundas y más críticas del texto. Va más allá de lo que se dice directamente para concebir estructuras y relaciones de significado que no se aparten de modo inmediato. A menudo lleva a la expansión del texto.

La hermenéutica de interpretación no implica un método paso por paso, sino que es una explicación de los principios generales que se han encontrado en la larga tradición de textos.

Según Kvale, la interpretación de un texto se caracteriza por “*un círculo hermenéutico*” donde el significado del mismo se establece mediante un proceso en el que se determinan los significados de los distintos pasajes por el significado global anticipado del texto. La relectura de los pasajes individuales puede cambiar el significado global del texto anticipado, alterando el significado de pasajes individuales. En principio, es un proceso infinito, pero, en la práctica, acaba cuando se ha alcanzado un significado coherente sensato.

Para interpretaciones profundas y críticas del significado, son ventajosas las descripciones ricas y matizadas en las entrevistas, así como preguntas interpretativas críticas durante la entrevista. Algunos tipos de interpretación, precisan descripciones detalladas al pie de la letra.

b) Análisis centrado en el lenguaje

Los investigadores en ciencia social, en las últimas décadas, han comenzado a utilizar herramientas lingüísticas desarrolladas en humanidades para analizar. Estas herramientas incluyen:

- *Análisis lingüístico*. Estudia los usos característicos del lenguaje, la utilización de la gramática y las formas lingüísticas. El uso de la voz pasiva y la activa, de los pronombres personales e impersonales las referencias temporales y espaciales, las posiciones implícitas del

hablante y el oyente y el uso de metáforas. Los rasgos lingüísticos pueden contribuir a generar y verificar el significado de las declaraciones.

La atención a las formas lingüísticas puede mejorar la precisión de las preguntas y promover la sensibilidad de la escucha en el uso del lenguaje de los sujetos. Para realizar un análisis lingüístico, se necesita una transcripción detallada al pie de la letra y también formación lingüística.

- *Análisis narrativo.* Una narración es una historia. Los análisis narrativos se enfocan en el significado y la forma lingüística de los textos, estudian las estructuras temporales y sociales y las tramas de las historias de entrevista. Las estructuras narrativas de las historias que la gente cuenta se han desarrollado en las humanidades, comenzando con el análisis de Proff de las estructuras de los cuentos de hadas rusos en la década de 1920, profundizado décadas después por Greimas y Labov.

El análisis narrativo se centra en las historias contadas durante la entrevista y desarrolla sus estructuras y sus tramas. Según Kvale (2011), “si no se cuenta ninguna historia espontáneamente, es posible construir una narración coherente a partir de los numerosos episodios determinados a lo largo de toda una entrevista” (p. 146).

El análisis también puede ser una reconstrucción de los numerosos relatos contados por los diversos sujetos en una narración “típica” como una historia más rica, condensada y coherente que las historias dispersas de las entrevistas individuales.

- *Análisis de conversación.* Es un método para estudiar el habla en la interacción. Investiga la estructura y el proceso de interacción lingüística por el que se crea y se mantiene la comprensión intersubjetiva. Está inspirado en la etnometodología e implica una teoría pragmática del lenguaje, trata sobre lo que las palabras y las oraciones hacen; el significado de una declaración.

Se inició por Sacks y sus colaboradores en los años sesenta, con los estudios de conversaciones telefónicas. Examina los detalles mínimos del habla en la interacción. Se centra en la secuenciación del habla, en la secuencia de adopción de

turnos y la reparación de errores en ella. El centro de atención es lo que logra un segmento específico del habla.

El análisis de conversación se mantiene bastante próximo a la interacción verbal de los hablantes, renunciando a interpretaciones en profundidad. Se descarta el análisis de conversación como método general para el análisis de grandes cantidades de material de entrevista, pero es muy útil para partes significativas seleccionadas de una entrevista.

- *Análisis de discurso.* Se centra en cómo se crean efectos de veracidad dentro de los discursos. Las formas posteriores de este análisis se han inspirado en el análisis de Foucault (1972) de las relaciones de poder de los discursos.

En el análisis de discurso, el habla tiene primacía, el foco se pone en cómo se construye el habla y cuáles son las consecuencias sociales de las diferentes presentaciones discursivas.

- *Deconstrucción.* Concepto introducido por Derrida, como combinación de “destrucción” y “construcción”. La deconstrucción implica destruir una manera de comprender un texto y abrirlo para la construcción de otras maneras de comprender. El enfoque no se pone en lo que la persona quiere decir sino en lo que el concepto dice o no dice. La deconstrucción se asocia a la “hermenéutica de la sospecha”, crítica pero no busca un significado genuino o estable subyacente oculto bajo un texto.

La lectura deconstructiva desgarrar un texto, desestabilizando los conceptos que da por supuesto. Se concentra en las tensiones y rupturas de un texto, en lo que un texto pretende decir y lo que alcanza a decir, y en lo que no se dice, en lo que el excluye el uso de ese concepto en el texto. Revela los presupuestos y jerarquías internas de un texto y pone al descubierto las oposiciones binarias incluidas en el pensamiento y el lenguaje. No solo descompone un texto, sino que lleva también a una re-descripción.

c) Análisis de entrevista como bricolaje

Son los análisis que se realizan sin seguir un método analítico específico, cambiando libremente entre técnicas y enfoques diferentes.

Según Kvale, esta forma ecléctica de generar significado, mediante multiplicidad de métodos y enfoques conceptuales *ad hoc*, es habitual en el análisis de entrevistas. Supone una interacción libre de técnicas durante el análisis.

Kvale (2011), a partir de un resumen de Miles y Haberman (1994), presenta algunas técnicas *ad hoc* de análisis de entrevistas:

- Advertir patrones, temas, ver la plausibilidad y agrupar, ayuda a ver las relaciones. Hacer metáforas ayuda a integrar diversos datos. Contar es otra manera familiar de ver lo que aparece en el texto.
- Establecer contrastes/comparaciones, ayuda a la comprensión. En ocasiones, también se necesita diferenciación, al dividir variables.
- Extraer detalles particulares en lo general, factorizar, advertir relaciones entre variables y encontrar variables intermedias.
- Construir una cadena lógica de datos y conseguir coherencia conceptual/teórica.

d) Análisis como lectura teórica

A partir de leer una y otra vez, de reflexionar teóricamente sobre temas específicos de interés, redactar una interpretación y no seguir ningún método o combinación sistemática de técnicas.

Los trabajos de Bellah y cols., Hargreaves, Bourdieu y cols., y Sennett, no utilizaron herramientas analíticas sistemáticas específicas para analizar las entrevistas. Se basan en un conocimiento extenso y teóricamente reflexivo sobre la materia. Hargreaves (1994) integra los pasajes de entrevistas en reflexiones de inspiración teórica, dando lugar a sorprendentes descripciones. De igual modo, los estudios de Bourdieu y Bellah aportan poca interpretación textual de sus entrevistas, que deja que las entrevistas reproducidas en el texto “hablen por si mismas” (p. 153).

Unos análisis se acercan a la metáfora del minero, como la codificación y la condensación del significado, porque intentar extraer de los textos lo que ya hay en ellos. Otros análisis están más cerca de la metáfora del viajero, como el análisis lingüístico, de conversación y de discurso, al centrar en el lenguaje, como medio, para contar historias, sin tener en cuenta si se narran datos objetivos o significados esenciales.

5.4.3.8.6 Validación y generalización del conocimiento de entrevista

La **objetividad** del conocimiento de la entrevista es un término ambiguo que puede interpretarse de diferentes modos:

- *Ausencia de sesgo* se refiere a un conocimiento fiable, comprobado y controlado, no distorsionado por el sesgo personal y el prejuicio. Implica hacer una investigación análoga a la artesanía, buena y sólida, que produce conocimiento que se ha comprobado de manera cruzada y verificado sistemáticamente.
- *Acuerdo intersubjetivo*, diferencia entre una concepción de *intersubjetividad aritmética*, referida a la fiabilidad medida estadísticamente por la cantidad de acuerdo entre observadores o codificadores independientes, y la *intersubjetividad dialogística*, referida al acuerdo a través de un discurso racional y la crítica recíproca entre los que interpretan un fenómeno.
- *Adecuación al objeto* investigado, dejando que el objeto hable. La entrevista es sensible a la naturaleza del objeto investigado y la refleja: un mundo humano conversacional. En la conversación de entrevista, el objeto habla.
- *Capacidad del objeto para objetar*. Latour (2000) defiende que la objetividad en la ciencia social se obtiene permitiendo “objetar a los objetos” permitiendo que los objetos planteen preguntas en sus propios términos y no en los del investigador.

Algunos investigadores cualitativos consideran que los términos fiabilidad y validez están cargados de concepciones positivistas de la

investigación cuantitativa y los han sustituido por términos como credibilidad, sinceridad y otros análogos.

Fiabilidad representa “la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación” (Kvale, 2011, p. 157). Se suele abordar sobre si un hallazgo es reproducible en otros momentos y por otros investigadores. Se plantea respecto a si los sujetos entrevistados cambiarán sus respuestas durante una entrevista y si darán respuestas diferentes a diferentes entrevistadores. La fiabilidad también se aplica a la transcripción y al análisis de las entrevistas, con referencia a si personas diferentes que transcriban y analicen llegarán a transcripciones y análisis similar.

Validez se refiere a la verdad, la corrección y la fuerza de una declaración. Un argumento es sólido, bien fundamentado, justificado, de peso y convincente. En las ciencias sociales, se refiere a “si un método investiga lo que pretende investigar” (Kvale, 2011, p. 158). Se refiere, desde una concepción más amplia que la reducción a números en la investigación cuantitativa, a “la medida en que nuestras observaciones reflejan de hecho los fenómenos o variables que nos interesan” (Pervin, 1984, p. 48) citado en (Kvale, 2011, p. 158).

Kvale (2011), en lugar de plantear criterios fijos de validez, propone **tres enfoques para validar el conocimiento** de entrevista, centrados en:

- 1) *La validación depende de la calidad del conocimiento del oficio que tiene el investigador* a lo largo de una investigación, comprobando, cuestionado e interpretando teóricamente los hallazgos. Impregna todo el proceso de la investigación. El énfasis se pone en la validación continua del proceso.

Validar es comprobar, examinando las fuentes de invalidación. Un conocimiento es más válido y más sólido cuanto más ha sobrevivido a los fuertes intentos de falsación. El investigador adopta una mirada crítica hacia el análisis, presenta la materia estudiada y los controles aplicados, para contrarrestar percepciones selectivas e interpretaciones sesgadas.

Glaser y Strauss (1967), en el enfoque de la teoría fundamentada, incorporan la verificación en todo el proceso de la investigación comprobando continuamente la credibilidad, plausibilidad y confiabilidad de los hallazgos. Miles y Huberman (1994) enfocan la validez analizando

numerosas fuentes de sesgos potencial que podría invalidar las observaciones e interpretaciones, como comprobar la representatividad y los efectos del investigador, triangular, ponderar los datos, comprobar el significado de datos desviados, utilizar casos extremos, profundizar en las sorpresas, buscar datos negativos, hacer pruebas de sí-entonces, descartar relaciones espurias, replicar un hallazgo, verificar explicaciones contrarias y obtener la reacción de los informantes.

Validar es cuestionar, cuando se determina la validez de una investigación, si investiga lo que trata de investigar, el contenido y el propósito del estudio preceden a las preguntas de método. Las preguntas de “qué” y “por qué” tienen que recibir respuesta antes de la pregunta de “cómo” validar.

Validar es teorizar. La validez implica una concepción teórica de lo que se investiga. Para Kvale (2011), idealmente la calidad del conocimiento del oficio en la comprobación, cuestionamiento y teorización de los hallazgos de entrevista “lleva a afirmaciones de conocimiento que son tan poderosas y convincentes por propio derecho que, por así decir, llevan la validación consigo, como una obra de arte” (p. 160). Los procedimientos de investigación serían tan transparentes y los resultados evidentes, y las conclusiones de un estudio, convincentes intrínsecamente como verdaderas, bellas y buenas. La validación impregna todas las etapas de la construcción de conocimiento durante una investigación con entrevistas. En este sentido, la investigación válida sería aquella que hace superfluas las preguntas de la validez.

- 2) *Validez comunicativa* implica comprobar la validez de las afirmaciones del conocimiento en una conversación. Que una observación o interpretación comunicativa de los hallazgos de entrevista sea válida se determina en un discurso de la comunidad apropiada. La validación comunicativa de los hallazgos de entrevista plantea preguntas específicas sobre el cómo, el por qué y el quién de la comunicación.

Las tres formas de validación comunicativa, del contexto de interpretación, de la comunidad de validación y la forma de validación, implican participantes diferentes en una comunidad de validación.

Según Kvale (2011), en esta perspectiva, ninguno de los tres contextos proporciona un conocimiento más correcto, auténtico o profundo que los otros. Cada uno es apropiado a preguntas de investigación diferentes que se pueden plantear a las declaraciones de entrevistados.

- 3) La *validación pragmática* está en relación con las respuestas de los usuarios a una interpretación y, se refiere, principalmente, a la cuestión de si las intervenciones basadas en el conocimiento del investigador pueden instigar cambios reales en el comportamiento. Los criterios de eficiencia y su atractivo se convierten entonces en esenciales, y plantean cuestiones éticas de acción correcta. La validación pragmática es verificación en el sentido literal, “hacer cierto”; la justificación se sustituye por la aplicación. El conocimiento es acción en lugar de observación, la efectividad de nuestras creencias de conocimiento se demuestra por la efectividad de nuestra acción. También se refiere a las reacciones y acciones colectivas en entornos sociales más amplios.

Generalización *a partir de los estudios de entrevistas.* Si los hallazgos de un estudio de entrevistas son fiables y válidos, queda la cuestión de si los resultados son fundamentalmente de interés local o si son transferibles a otros sujetos y situaciones.

Con frecuencia, a las investigaciones con entrevistas se les presenta la objeción de que hay pocos sujetos para generalizar los hallazgos. Para Kvale, es necesario preguntarse, no si un hallazgo de entrevista se puede generalizar globalmente, sino si el conocimiento producido en una situación de entrevista específica se puede transmitir a otras situaciones pertinentes.

La generalización del conocimiento producido por una entrevista, según Kvale, se puede someter a formas estadísticas y analíticas de generalización.

La *generalización estadística* es formal y explícita, porque se basa en sujetos seleccionados al azar a partir de una población; la generalización es viable en estudios de entrevistas que utilizan un número pequeño de sujetos en la medida que se seleccionen al azar y se cuantifiquen los hallazgos; sin embargo los hallazgos de una muestra autoseleccionada, como la de voluntarios para un tratamiento, no se pueden transferir a la población en general.

La *generalización analítica* implica un juicio razonado sobre la medida en que los hallazgos de un estudio se pueden utilizar como guía para lo que podría ocurrir en otra situación. Kvale distingue una generalización analítica basada en el investigador, en la que además de descripciones específicas ricas, ofrece argumentos sobre la generalidad de sus hallazgos, y una generalización basada en el lector, quien, a partir de descripciones contextuales detalladas de un estudio de entrevistas, juzga si los hallazgos se pueden generalizar a una situación nueva.

Tanto la generalización analítica como la validación comunicativa presuponen descripciones de alta calidad del proceso y los productos de la entrevista.

5.5 ANÁLISIS CUALITATIVO. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS

5.5.1 El análisis de datos cualitativo y su sistematización

Por análisis se entiende la utilización de unos procedimientos y técnicas que se utilizan una vez recogidos los datos.

Los antecedentes o recorrido histórico, en los procedimientos de análisis cualitativo, se encuentran en el esfuerzo por sistematizar las lógicas que el análisis cualitativo puede adoptar.

En el terreno sociológico, el punto de partida, es la Escuela de Chicago, a principios del siglo XX. La obra clásica de Thomas y Znaniecki, la investigación de Park y Burgess, en los años veinte y treinta, son ejemplo de análisis y presentación de los materiales empíricos obtenidos, generalmente mediante la estrategia del *estudio de casos (case study)*. Estudios basados, de modo prioritario o complementario, en la *metodología biográfica*.

Con frecuencia, aunque hay excepciones, se ha criticado a algunos estudios que han utilizado técnicas biográficas, porque tienen un “débil componente analítico” (Pujadas, 1992), porque se reducen a

una introducción o apéndice en el que se informa de la selección del caso y de la obtención de los resultados.

En investigación cualitativa, al contrario que en investigación cuantitativa, los procedimientos y técnicas de análisis no están tan estandarizados, sino que ofrecen un abanico de posiciones (Valles, 2003):

- Autores que mantienen que la *sistematización*, más allá de unas líneas generales, *es imposible*, como Okley (1994).
- Turner (1994), sociólogo que practica el estilo analítico de la *Grounded theory*, mantiene que una reflexión más abierta sobre las habilidades intelectuales implicadas en el análisis es beneficiosa.
- Autores que reconocen que el análisis de datos es una tarea personal del investigador, en la que se realizan procesos de interpretación y creación difíciles de explicitar, manteniendo que ello no debe llevar al extremo opuesto. Jones (1985) expresa que “una buena parte del análisis de datos cualitativos es mucho menos misterioso que duro, tedioso, pesado” (p. 56).
- En el ámbito de la investigación aplicada a las políticas sociales, es necesario hacer visible y explícitos los métodos cualitativos de análisis. Según Ritchie y Spencer (1994), la supervisión o participación de los patrocinadores en el proceso investigador, y el trabajo en equipo, pueden dar forma a los procedimientos reales de análisis.
- Burgess, Pole y otros (1994) recogen las ideas anteriores y relacionan el análisis y otros aspectos de la investigación.

En el análisis, también influye la perspectiva u orientación teórica-metodológica, que presentan posturas más o menos contrapuestas:

- Ball y Smith (1992) mantienen que el enfoque teórico siempre debe ir delante del tipo de análisis.
- Patton (1990) no considera necesario enmarcarse en ninguna perspectiva epistemológica para usar métodos cualitativos. Postura compartida por Miles y Huberman

(1994) al afirmar, que en “el terreno práctico de la investigación empírica, las *polaridades epistemológicas* se difuminan y hay una utilización de diversas perspectivas entre los investigadores, a pesar de su afiliación principal (*postpositivismo, interpretativismo, constructivismo*)” (Valles, 2003, p. 342).

Los investigadores han abordado el análisis de datos cualitativos desde diversas posturas:

- Miles y Huberman (1994), Maykut y Morehouyse (2001), Ritchie y Lewis (2003) se centran en los procesos administrativos, como la clasificación, recuperación, indexación y manejo de datos cualitativos, y ponen su atención en cómo utilizar estos procesos para generar ideas para el análisis.
- Mishler (1986), Riessman (1993), Denzin (1997), Giorgi y Giorgi (2003) resaltan la idea de que el análisis implica interpretar y narrar de nuevo, y hacen hincapié en que es imaginativo y especulativo. En este grupo de investigadores, se encuentran variedad de enfoques incluido el análisis de la conversación y el discurso. Resaltan la idea de que los datos cualitativos tienen significado y se han de interpretar en el análisis no sólo para revelar la variedad de asuntos sobre los que las personas hablan, sino también para reconocer y analizar de qué modo enmarcan y dan forma a sus comunicaciones.
- Autores como Coffey y Atkinson (1996), Mason (2002), Flick (2006, 2007a) reconocen que el análisis implica estos dos aspectos: el manejo de los datos y la interpretación.

En ocasiones, ambos se emplean simultáneamente, pero, a menudo, se usan en una secuencia que se inicia con los procedimientos “administrativos” y pasa luego a la reducción de los datos en resúmenes o visualizaciones antes de acabar con el análisis interpretativo y la extracción de conclusiones.

5.5.2 Metodologías en el análisis de datos cualitativos

El análisis de datos cualitativos no reduce datos sino que, generalmente, trata de “realzar los datos, aumentar su volumen, densidad y complejidad” (Gibbs, 2012, p. 21), porque el análisis implica crear textos en forma de resúmenes, síntesis, memorandos, notas...

Para ello, las técnicas de análisis cualitativo tratan sobre cómo manejar esa gran cantidad de datos y, por ello, la “codificación” es una manera de organizar los datos, que añaden interpretación y teoría. Un texto puede tener asignados más de un código.

En el análisis de datos cualitativos, existen variedad de métodos. Gibbs (2012) presenta algunos de ellos:

- **Descripción rica:** El análisis cualitativo pretende responder a la cuestión ¿Qué está pasando aquí? Se trata de “describir lo que está sucediendo” (Gibbs, 2012, p. 23), y la descripción ofrece detalles y ayuda a comprender el entorno a estudiar y a analizarlo. La atención se pone en dar una descripción “densa” término que popularizó Geertz (1975).

Descripción densa es aquella que “demuestra la riqueza de lo que está sucediendo, y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (Gibbs, 2012, p. 23). Las descripciones nos ofrecen la explicación de lo que está sucediendo.

- **Inducción y deducción:** En investigación cualitativa, se utilizan dos modos lógicos de análisis, con la función de producir explicaciones y encontrar patrones.

La *inducción* consiste en generar y justificar una explicación general basada en la “acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares” (Gibbs, 2012, p. 23). Las investigaciones cualitativas, en general, tratan de generar nuevas teorías y nuevas explicaciones. En este sentido, la lógica subyacente es inductiva.

La *deducción* da una explicación opuesta. Una situación particular se explica por deducción a partir de una aseveración general sobre las circunstancias. La mayor parte

de la investigación cuantitativa tiene un enfoque deductivo, porque, a partir de una ley general, se deduce una hipótesis que se somete a prueba, buscando circunstancias que la confirmen o la refuten.

La investigación cualitativa favorece un enfoque en el que las teorías y los conceptos se desarrollan conjuntamente con la recogida de datos, produciendo y justificando nuevas generalizaciones y dando lugar a nuevos conocimientos y formas de comprensión.

- **Lo nomotético y lo idiográfico:** Gran parte de la investigación cualitativa examina lo particular, lo distintivo o incluso lo único.

El *enfoque nomotético* se interesa por las dimensiones generales en las que todos los individuos y situaciones varían. Da por supuesto que el comportamiento de una persona es el resultado de leyes que se aplican a todos. Intenta mostrar lo que las personas, acontecimientos y entornos tienen en común y explicarlo en función de esos rasgos comunes. En la investigación cualitativa esto se hace buscando las variaciones y las diferencias e intentando relacionarlas o incluso correlacionarlas con otros rasgos observados como comportamientos, acciones y resultados.

El *enfoque idiográfico* estudia al individuo (persona, lugar acontecimiento, entorno, etc.) como un caso único. El foco se pone en la interacción de factores que podrían ser completamente específicos para el individuo. Incluso cuando dos individuos tal vez compartan algún aspecto, otras diferencias entre ellos les afectarán de manera sustancial.

Ambos enfoques son frecuentes en la investigación cualitativa. Lo idiográfico se ve a menudo como un punto fuerte específico de la investigación cualitativa y se asocia de modo particular con ciertas técnicas de análisis como la biografía y la narración. Sin embargo, “la combinación y el contraste de varios casos proporcionan a menudo a la persona que realiza el análisis la justificación para hacer también enunciados nomotéticos” (Gibbs, 2012, p. 25).

- **Realismo – Idealismo/constructivismo:** Pocos análisis cualitativos, en la práctica, son puramente realistas o idealistas. La mayoría se ocupan de retratar, de la manera más precisa y fiel posible, lo que las personas dijeron de hecho y hasta qué punto son realistas. Sin embargo, la investigación cualitativa es una cuestión de interpretación, especialmente la interpretación del investigador de lo que los respondientes y participantes dicen y hacen.

Compromiso clave de la investigación cualitativa es “ver las cosas a través de los ojos de los entrevistados, las acciones, las normas, los valores, etc.,” (Gibbs, 2012, p. 27) desde la perspectiva de aquellos a quienes se estudia. El investigador tiene que ser sensible a las diferentes perspectivas mantenidas por grupos diferentes y al conflicto potencial entre la perspectiva de aquellos a los que se estudia y la de quienes hacen el estudio. No puede haber un informe simple, verdadero y preciso de los puntos de vista de los entrevistados. El análisis del entrevistador es, en sí mismo, interpretación y, de esta manera, una construcción del mundo.

5.5.3 Análisis de biografías y narraciones

Para Gibbs, el análisis de las narraciones implica poner atención en “los temas, el contenido, el estilo, el contexto y el relato de las narraciones” (2012, p. 83) porque el relato de las narraciones se revela en el significado que la persona da a los acontecimientos clave de su vida y a los contextos culturales en los que viven. En las historias, la persona da sentido a las experiencias pasadas y comparte esas experiencias con otros.

Las narraciones y las biografías aportan, a la investigación cualitativa, el poner la atención en la explicación que el sujeto da de sus acciones y de su vida y cómo lo dicen. Según Gibbs (2012), las expresiones que utilizan el vocabulario y las metáforas que emplean expresa mucho sobre cómo la persona se ve a sí misma y como explica sus experiencias.

Las *metáforas* se suelen utilizar cuando las personas hablan sobre abstracciones o emociones. Cuando la persona encuentra dificultad para expresar lo que quiere decir, utiliza la metáfora, y, por

ello, tiene un contenido emocional. Se puede estudiar cómo estructura las metáforas, cómo las utilizan, cómo las entienden otros.

Las *explicaciones* son la forma específica de la narración, “en la que las personas tratan de dar razón, de justificarse, legitimar, etc., sus acciones o su situación” (p. 85). Gibbs piensa que hay dos tipos de explicaciones: a) las *excusas*, por medio de las cuales la persona trata de suavizar acciones o comportamientos que se pueden cuestionar, apelando a su carácter accidental; b) las *justificaciones* en las que se trata de neutralizar o asignar valores positivos a acciones o comportamientos cuestionables.

Las fuentes, para el análisis narrativo, son diversas. Para Gibbs (2012), la principal es la *entrevista*, pero también se pueden analizar las *conversaciones* que se producen de modo natural, las *autobiografías* explícitas, y otras fuentes documentales que pueden apoyar y enriquecer las interpretaciones narrativas de las entrevistas.

5.5.4 Calidad en el análisis narrativo

La calidad del análisis de investigación se ha desarrollado en contextos de investigación cuantitativa, con el fin de asegurar la validez, fiabilidad y generalización de los resultados. Desde este enfoque, los resultados de una investigación son *válidos* si las explicaciones son ciertas, precisas y muestran correctamente lo que sucede. Son *fiabiles* si son resultados uniformes, si se repiten en investigaciones repetidas, en circunstancias e investigaciones diferentes. Son *generalizables* si son ciertos para otros estudios diferentes de la investigación realizada.

Sin embargo, se ha cuestionado la validez de la investigación cualitativa sobre la existencia de técnicas para comprobar la calidad de la investigación cualitativa. Desde una *visión realista*, se argumenta que el análisis está muy próximo a lo que realmente sucede. Desde una *óptica idealista o constructiva*, no existe una realidad simple respecto a realizar un análisis, solo múltiples opiniones o interpretaciones, y, por ello, no es necesario cuestionarse la calidad del análisis cualitativo. Sin embargo, se ha de admitir la posibilidad de sesgo o de parcialidad, e incluso de respuestas erróneas.

Para Kvale (2007), no se puede eludir el asegurar la calidad de una investigación. Gibbs (2012), con el fin de disminuir estas

amenazas, propone algunas ideas a tener en cuenta en el análisis cualitativo, como son la flexibilidad, validez y fiabilidad.

Reflexibilidad

Según Gibbs, los investigadores, en las últimas décadas, han identificado la flexibilidad como un problema fundamental.

Por flexibilidad entiende “el reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predicciones del investigador (Gibbs, 2012, p. 125). Defiende que ningún investigador puede garantizar la objetividad, precisión y carencia de sesgo, que propone el modelo científico para una buena investigación. Por ello, el investigador cualitativo, como cualquier otro investigador, no puede afirmar que es un observador objetivo y neutral situado fuera y por encima del informe de su investigación.

Brewer (2000), en su interés por el tema, se remonta a Garfinkel, que mostró que el investigador social pertenece al mundo que describe, e inevitablemente refleja parte de este mundo, y a Gouldner, que sostuvo que el investigador no está libre de valores, sino que los comparte con el resto de su sociedad y que su trabajo, por tanto, no tenía una legitimidad especial. Estas autoras proponen que la investigación solamente puede tener legitimidad por un enfoque autocrítico en los procedimientos para valorar sus evaluaciones, interpretaciones y conclusiones, además la investigación debería preocuparse por la representación, es decir, dar voz a los que no la tienen, especialmente en la manera de comunicar la investigación.

Ante la crítica de ciencia objetiva, los autores postmodernistas o anti-realistas consideran que es inútil intentar eliminar los efectos del investigador, necesitamos, por el contrario, comprender estos efectos y controlarlos e informar de ellos. Como expresa Brewer (2000):

Se nos alienta a ser reflexivos en nuestro relato del proceso de investigación, los datos recogidos y la manera en que redactamos, porque la reflexividad muestra la naturaleza parcial de nuestras representaciones de la realidad y la multiplicidad de versiones contrapuestas de la realidad (p. 129).

Denzin y Lincoln (1998) han llamado al resultado de este enfoque “validez como relato reflexivo”. Según ellos, el investigador, debe ser explícito sobre sus ideas preconcebidas, las relaciones de poder en el campo, la naturaleza de la interacción investigador/participantes, el

modo en que sus interpretaciones y su modo de entender las cosas pueden haber cambiado y, de modo general, sobre su epistemología subyacente.

Gibbs (2012) ofrece al investigador unas propuestas para una práctica reflexiva, que se presentan en la *tabla 24*.

Tabla 24. Propuestas para una buena práctica reflexiva.

Fuente: Gibb, 2012, p. 126.

<ol style="list-style-type: none">1. Examine la relación más amplia de su proyecto y del entorno que le rodea y los fundamentos para la realización de generalizaciones empíricas, si las hay, como el establecimiento de la representatividad del entorno, sus rasgos generales o su función como un estudio de caso especial con una relevancia más amplia.2. Analice los rasgos de su proyecto y del entorno de éste que se dejan sin investigar, por qué ha tomado usted esas decisiones y qué implicaciones se siguen de ellas para los hallazgos de investigación.3. Sea explícito sobre el marco teórico dentro del cual está operando y los valores más amplios y compromisos (políticos, religiosos, teóricos, etc.) que aporta a su trabajo.4. Evalúe críticamente su integridad como investigador y autor, considerando:<ul style="list-style-type: none">• La base sobre la que se justifican sus afirmaciones de conocimiento (la duración del trabajo de campo, el acceso especial negociado, analizando el grado de confianza y <i>rapport</i> desarrollado con los respondientes, etc.)• Sus antecedentes y experiencias en el entorno y el tema.• Sus experiencias durante todas las fases de la investigación, con mención especial de las limitaciones impuestas en ella.• Los puntos fuertes y débiles de su diseño y estrategia de investigación.5. Evalúe críticamente los datos:<ul style="list-style-type: none">• Analizando los problemas que surgieron durante todas las etapas de la investigación.• Perfilando la base a partir de la cual usted desarrollo el sistema de categorización utilizado para interpretar los datos, identificando con claridad si es un sistema indígena utilizado por los mismos entrevistados (un concepto en vivo) o uno construido por un analista y, si es esto último, la base en la que se apoya.• Analizando las explicaciones rivales y otros modelos de organizar los datos.• Proporcionando extractos suficientes de datos en el texto para permitir a los lectores evaluar las inferencias extraídas de ellos y las interpretaciones que se hacen de ellos.• Analizando las relaciones de poder adentro de la investigación, entre el investigador o investigadores y los participantes y, dentro del equipo de investigación para establecer los efectos de la clase, el género, la raza y la religión sobre la práctica y la redacción de la investigación.• Analizando los casos negativos que quedan fuera de los patrones generales y categorías empleados para estructurar su análisis, que sirven a menudo para ejemplificar y apoyar los casos positivos.

6. Muestre la complejidad de los datos, evitando dar a entender que la situación sometida a examen y su representación teórica de ella encajan de una manera sencilla:
- Mostrando las descripciones múltiples y a menudo contradictorias proporcionadas por los entrevistados mismos.
 - Haciendo hincapié en la naturaleza contextual de los relatos y descripciones de los entrevistados, e identificando los rasgos que ayudan a estructurarlos.

Adaptado a partir de Brewer, 2000, pp. 132-133.

Validez

Gibbs (2012), para estudiar la validez o precisión de una investigación, propone varias técnicas. No pretende garantizar que la investigación es fiel reflejo de la realidad, sino como una manera de eliminar errores obvios y generar un conjunto más rico de explicación de los datos. Entre ellas, menciona: triangulación, validación del entrevistado, comparaciones constantes, datos.

Triangulación.

En investigación, se utiliza para “obtener más de una visión diferente de una materia, con el fin de tener una visión más precisa de ella” (p. 127). Estas diversas visiones se pueden fundamentar en: a) *Muestras y conjuntos de datos*, dispares cronológicamente y geográficamente, y datos obtenidos de entrevistas, observación y documentos; b) *Investigadores*, equipos o grupos de investigación en lugares diferentes y c) *Métodos de investigación y teorías*, etnografía, análisis de la conversación, teoría fundamentada, feminismo, etc.

Autores, como Silverman (2000), ponen en duda su relevancia para la investigación cualitativa, porque presupone que hay una realidad única subyacente de la que obtenemos visiones diferentes. Cree que cada investigación ofrece su propia interpretación de lo que encuentre y no tiene sentido preguntar cuál está más próxima a una realidad subyacente.

Sin embargo, la triangulación, aunque no se utilice, para crear una interpretación única, válida y precisa de la realidad, es posible que tenga como uso práctico, al existir la posibilidad de cometer errores en la interpretación y tener una visión diferente de la situación ilumine las limitaciones o indique cuál de varias versiones contrapuestas es más probable.

Ante la posibilidad de incoherencias en los informantes en lo que dicen y hacen, que cambien de opinión sobre lo que piensan y dicen de una ocasión a otra, y, tal vez, actúen de modo algo diferente de lo que dicen que hacen, la triangulación de datos es muy útil para revelar nuevas dimensiones de la realidad social en que las personas no actúan siempre de manera uniforme.

Validación del entrevistado.

Una forma de comprobar la precisión de la transcripción es preguntar a los entrevistados si se ha captado bien. Sin embargo, en ocasiones, discreparán por diferentes motivos: porque han cambiado de opinión, han recordado mal o se ha dado una interpretación inadecuada en la transcripción, porque acontecimientos posteriores han alterado la situación, no querían decir eso en público, se sienten presionados por sus iguales o por figuras de autoridad para cambiar su opinión, o sienten vergüenza de haber dicho eso.

Ante esta posibilidad de discrepancia con parte del análisis que se considera está bien apoyado, al investigador se le plantean dos opciones:

1. Tratar las declaraciones como datos nuevos e intentar descubrir por qué puede haber cambiado de opinión o por qué discrepa del análisis realizado. Puede tratar el cambio de opinión como un dato interesante en sí mismo.
2. Si el entrevistado desea que su declaración anterior se elimine y no se use. El entrevistado tiene el derecho de retirarse, sobre todo si se ha realizado el consentimiento informado, que menciona tal derecho. En este caso, el investigador tiene pocas opciones, solo respetarlo e intentar convencerle de que ese cambio es un dato válido en sí mismo, y, por ello, tratarlo como en la primera opción. En caso contrario, la opción es respetar los deseos y destruir los datos.

Comparaciones constantes.

La comparación constante es una técnica que debiera utilizarse en todo el proceso, durante la creación de códigos, en el proceso de codificación temprana como medio de comprobación dentro de los casos como entre casos.

La característica de las comparaciones es que son “constantes” es decir, continúan durante todo el período de análisis, para desarrollar la teoría y explicación, para aumentar la riqueza de la descripción en el análisis, y, de este modo, asegurar que se capta con detalle lo que la persona ha dicho y lo que ha sucedido.

Este proceso tiene dos características:

- Usar las comparaciones para comprobar la *uniformidad y precisión* de la aplicación de los códigos, especialmente según los va desarrollando en un principio. Asegurarse que los pasajes codificados de la misma manera son similares. Pero, al mismo tiempo, observar los aspectos que los diferencian. Descubrir los detalles de lo que está codificado puede llevar a encontrar nuevos códigos y a dar ideas sobre lo que se asocia con una variación. Este proceso se puede concebir como *circular o iterativo*. De este modo, desarrollar los códigos, buscar otras ocasiones en que aparezca en los datos, compararla con las originales y revisar la codificación y memorandos asociados, si es necesario.
- Buscar explícitamente *diferencias y variaciones* en las actividades, experiencias, acciones, etc., que se han codificado. En concreto, a través de los casos, los entornos y los acontecimientos. Puede atender especialmente al modo en que los factores sociales y psicológicos clave afectan a los fenómenos codificados. Las variaciones puede darse según el género (hombre y mujer), la edad (joven, de mediana edad, mayor), la actitud (fatalista, optimista, centrado en la propia eficacia, independencia), el origen social (ocupación, clase social, vivienda) o el nivel educativo (centro privado, público, educación superior).

Desde este enfoque de comparación constante, dos aspectos son importantes para la validez: el tratamiento amplio de los datos y el estudio de los casos negativos.

En el análisis cualitativo, es necesario comprobar cualquier explicación y generalización para asegurarse que nada se ha pasado por alto que ponga en duda su aplicabilidad. Esto significa “buscar casos negativos o desviados: situaciones y ejemplos que no se ajustan a los puntos de vista generales que usted está intentando expresar” (p. 130), sin que ello signifique un rechazo inmediato. Es necesario investigarlos para comprender por qué ha ocurrido y qué circunstancias los han producido. Se podría ampliar la idea que hay detrás del código para

incluir las circunstancias del caso negativo y, de este modo, extender la riqueza de la codificación.

Datos

Para Gibbs (2012), un informe de investigación bueno y reflexivo “demostrará con claridad cómo se fundamenta en los datos recogidos e interpretados” (p. 131). Esto se puede realizar proporcionando los datos en forma de citas extraídas de las notas de campo, las entrevistas u otra documentación recogida.

La inclusión de citas acerca al lector al entorno y a las personas que ha estudiado, le permite aproximarse a los datos y, permite al investigador mostrar con exactitud cómo expresan las ideas y teorías a analizar, las personas a las que se estudia. Sin embargo, es necesario manejar las citas con cierta precaución, tan peligroso es hacerlas demasiado largas como demasiado cortas.

Si las citas son demasiado largas

- Probablemente se están utilizando para formular cuestiones de análisis importantes para las que debería usar sus propias palabras. Equivale a hacer que los lectores efectúen el análisis por sí mismos.
- Incluirá muchas ideas que forman parte del análisis y el lector tendrá problemas para identificar lo que se pretende ilustrar con la cita. Probablemente requerirán una explicación para indicar cómo interpretarlas y cómo relacionarlas con el análisis que se hace.

Si las citas son demasiado cortas

Pueden quedar descontextualizadas. Se puede contextualizar la cita con texto propio, pero tal vez no merezca la pena incluirla, a menos que muestre algún uso particular o inusual de las palabras (tal vez, un concepto en vivo).

Fiabilidad

Gibbs (2012), con el fin de asegurar la coherencia interna y la mayor fiabilidad posible, si el investigador trabaja en solitario, propone:

comprobación de las transcripciones y comprobación transversal de códigos.

a) Comprobación de las transcripciones.

En este tipo de comprobación incluye: 1) la necesidad de asegurarse *transcripciones libres de errores* obvios, comprobando una y otra vez; 2) es necesario tomar precauciones ante la “*deriva de la definición*” en la codificación, problema que se plantea cuando se utiliza un sistema de códigos elaborados al principio, cuando el proyecto está avanzado, porque es una forma de incoherencia. Por ello, la comprobación y comparación constante en la codificación; 3) *escribir memorandos sobre los códigos*, con el fin de asegurar qué tipo de razonamiento estaba detrás cuando lo desarrolló. Releer los memorandos más adelante en tarea de codificación y parte de la comprobación de la coherencia.

b) Comprobación transversal de códigos.

El concepto que representa el código debe ser claro e inequívoco, porque lo más importante es el concepto o idea que se encuentra detrás del código.

Si el proyecto se realiza *en equipo*, es necesario dividirse el trabajo e implicarse más de una persona a la vez.

Generalización

Que el análisis está fundamentado en los datos se puede demostrar haciendo referencia a casos y ejemplos, en la redacción del texto. Evitar el exceso de generalización con el uso de “algunos...” utilizando expresiones como “una pequeña minoría...” o “más de la mitad...” o incluso algún porcentaje, que dan más confianza al análisis. Es una manera de protección ante el llamado “anecdótico selectivo” que consiste en el uso de ejemplos poco típicos para intentar establecer un punto general.

Para evitar el peligro de utilizar ejemplos exóticos poco típicos para construir un cuadro más general de lo que se está justificado, se puede utilizar referencias a la frecuencia.

Es necesario tener la debida precaución con la generalización fuera de los grupos y entornos examinados en el proyecto.

6 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

*Aprende de ayer, vive hoy, ten esperanza por el mañana.
Lo importante es no parar de cuestionar.*

Albert Einstein

Morse (1994) propone un proyecto de investigación organizado en etapas. Teniendo como punto de partida esta propuesta, la estructuración del trabajo de campo se organiza en las siguientes fases:

- *Fase de reflexión.*
 - Identificación del tema y preguntas a investigar.
 - Identificación de la perspectiva paradigmática.
- *Fase de planificación.*
 - Selección del contexto y campo de estudio.
 - Selección de estrategia metodológica y herramientas.
- *Fase de entrada en el campo.*
 - Selección de informantes.
 - Realización de la primera recogida de información.
- *Fase de recogida de información y análisis preliminar.*
- *Fase de transcripción de la información.*
- *Fase de salida del campo, análisis intenso, interpretación de datos y validación.*
- *Fase de escritura del informe.*

Este capítulo ofrece las etapas recorridas en el proceso de investigación. A partir del primer momento de reflexión, se identifica el tema y las preguntas a investigar y se describe la perspectiva paradigmática que orientará la investigación.

La segunda etapa presenta el contexto y estrategias seleccionadas. En la tercera fase, se entra en el campo de estudio con la selección de informantes y la realización de la primera recogida de información a partir de las herramientas proyectadas. La cuarta etapa, fundamentalmente, se centra en la recogida de toda la información y el análisis preliminar.

Las siguientes etapas de trabajo de campo se presentarán en los capítulos posteriores, el capítulo siete será la fase de salida del campo y análisis intenso, y la última etapa, la fase de escritura con las conclusiones y propuestas de futuro en el capítulo ocho.

6.1 FASE DE REFLEXIÓN

Strauss y Corbin (1990) propone, entre las tres fuentes de posibles problemas a investigar, “la experiencia personal y profesional” (p. 35). El interés de esta investigación se centra en este aspecto, en la experiencia personal, como futuros profesionales de la educación en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.

El **problema a investigar**, se formula del siguiente modo:

La vida afectivo-social en la institución del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco y los valores que la fundamentan.

Para que el problema a investigar sea más accesible y manejable, se ha concretado en las cuestiones de investigación, que ayudarán a decidir qué aspectos del problema se van a tratar y con qué

metodología. Cuestiones que conjugan la amplitud y la focalización, como expresan Strauss y Corbin (1990):

Necesitamos una pregunta o preguntas de investigación que nos de la flexibilidad y libertad para explorar un fenómeno en profundidad (...) la amplitud de la pregunta inicial va progresivamente estrechándose y focalizándose durante el proceso de investigación, al ir descubriendo la relevancia o irrelevancia de los conceptos y sus relaciones” (citado en Valles, 2003, p. 86).

Las cuestiones que se han planteado se formulan de este modo:

¿Qué ha motivado a los alumnos a estudiar el Grado de Maestro en Educación Infantil, el Grado de Maestro en Educación Primaria y el Grado de Educación Social?

¿Qué les ha motivado para elegir el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, como centro universitario en donde cursar sus estudios?

¿Qué características presenta el entorno social que favorecen el desarrollo social y moral de los alumnos?

¿Qué valores afectivo-sociales predominan en el entorno social y en la atmósfera socio-moral del centro?

¿Qué posibles líneas de trabajo en la mejora de la vida del CES Don Bosco se descubren?

Estas cuestiones han conducido a la formulación de los objetivos generales y específicos:

Objetivos generales:

1. Analizar la vida afectiva-social entre el alumnado, entre este y el profesorado en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid, y abstraer los valores que la fundamentan, con el objetivo de potenciar los elementos que influyen positivamente y detectar los aspectos de mejora.
2. Conocer si las experiencias proporcionadas por esa vida en el centro favorecen la formación inicial como docentes.

Objetivos específicos:

1. Conocer las motivaciones de la elección de estudios de Maestros en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social.
2. Conocer las motivaciones que han llevado a los alumnos en su elección del CES Don Bosco.
 2. a Inferir los valores y creencias que fundamental tal elección.
3. Determinar posibles líneas de trabajo en la mejora de la vida en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.

A partir de la formulación del problema, de las cuestiones de investigación y de los objetivos propuestos, se ha planteado qué paradigma responde en mayor medida a estas cuestiones, qué metodología es la más apropiada y cuáles son las técnicas más adecuadas para esta investigación.

La revisión de los paradigmas de investigación, ha conducido a optar por una metodología de perspectiva cualitativa, con un enfoque narrativo-biográfico, y tres herramientas para la recogida de información: Carta a mi escuela, Autobiografía y Entrevista.

6.1.1 Perspectiva paradigmática

La perspectiva cualitativa en investigación

La investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo. Perspectiva que ha ido abriéndose camino lentamente, en el ámbito de la investigación.

Valles (2003) expresa que en los últimos años se ha producido una reafirmación de lo cualitativo, dentro y fuera del ámbito de las ciencias sociales. El ámbito social presenta problemas y cuestiones difíciles de comprender y de explicar desde la metodología cuantitativa. La práctica educativa también posee una lógica diferente a la racional y científica y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza.

El paradigma cualitativo posibilita un diseño flexible. Permite profundizar el tema objeto de estudio y explicar aspectos que serían difíciles de abordar desde la perspectiva cuantitativa. Aporta datos reales, ricos y profundos, no generalizables en los resultados, holista, con una visión dinámica. Admite realizar descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones y comportamientos, lo que dicen los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como ellos lo expresan. Posibilita tener un conocimiento interno de la organización social y cultural del grupo.

Estos motivos justifican la opción metodológica desde una perspectiva cualitativa, y un diseño a partir de técnicas de recogida de datos propiamente cualitativas.

La *etnografía* estudia y describe un grupo, una comunidad,... cómo se regulan u organizan sus relaciones. Permite describir la conducta de un grupo o institución, analizar la cultura, conocer lo que hay detrás, el punto de vista del sujeto y la perspectiva con la que ve a los demás.

Parte del supuesto de que “el ser humano interioriza las tradiciones, roles, valores y normas del contexto en el que vive” (Pérez, 1998b, p. 19), proceso que se denomina socialización, por el que la persona asimila poco a poco y da lugar a un tipo de conducta y estilos de vida. Los miembros de un determinado pueblo, raza y cultura comparten una estructura de razonamiento, normas y valores que, generalmente, no son explícitos, que todos asumen como algo connatural que se manifiesta en el comportamiento.

Permite realizar un estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de un grupo social, basándose en la narración de un grupo con una cultura educativa, que vive unos valores, normas, tradiciones, que las personas que llegan van interiorizando poco a poco, y en nuestro caso es el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.

El método biográfico-narrativo en investigación

La metodología biográfica-narrativa, al tratarse de un instrumento con entidad propia, que supera la categoría de técnica, nos ayuda a comprender el objeto social objeto de estudio en profundidad.

Al método biográfico también se le denomina método de los documentos personales, de las historias de vida, y está enraizado en la conversación, en la documentación y en la observación participante.

La utilización de la metodología narrativa permite realizar descripciones de la situación objeto de estudio, porque son los propios sujetos quienes narran o cuentan su experiencia en un contexto social determinado.

El relato de vida como herramienta de investigación

El relato de vida como lo concibe Bertaux (2005) se trata de un relato en el que “un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (p. 36). Según Sarabia (1985), se utiliza para narrar toda una vida, pero también “como narración parcial de alguna etapa o momento biográfico” (p. 171).

A partir de esta concepción del relato de vida y de su utilización como herramienta de investigación en la recogida de información, se van a obtener las narraciones de los estudiante durante la etapa de una parte de su vida, de su historia biográfica; la descripción de las experiencias de los cuatro años como estudiantes en Magisterio o Educación Social, en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, en Madrid.

Utilizar el relato de vida, como método biográfico-narrativo, nos permite obtener la información y comprender en profundidad el objeto social de estudio, “de quienes han pasado una parte de su vida dentro de ese objeto social” (Bertaux, 2005, p. 49), en nuestro caso el CES Don Bosco, durante uno, tres y cuatro años. Información que se obtiene cuando los alumnos cuentan al investigador “un episodio cualquiera de su vida” (Bertaux, 2005, p. 36).

Las descripciones de quienes han pasado una parte de su vida en el centro universitario CES Don Bosco aportarán la información para que, una vez reunida y analizada, nos ayude a comprender su funcionamiento y dinámica interna.

La utilización del término “relato de vida” (life story) se interpreta como lo concibe Denzin (1970) como “la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido”, que ha tenido el reconocimiento, entre otros, de Daniel Bertaux (2005). Término que se diferencia de historia de vida (life history) que estudia los casos de una persona dada, añadiendo al relato otros documentos.

Utilizar las técnicas narrativas, en diferentes momentos del proceso, nos ofrece una visión global del mismo y gran cantidad de

datos que permiten verificar convergencias en los procesos y en las experiencias que se producen.

El relato de vida, según Bertaux, es la expresión de la experiencia del sujeto, de forma espontánea, oral y sobre todo en forma de diálogo. Esto es lo que se consigue con la entrevista.

El carácter retroproyectivo y subjetivo del relato biográfico posibilita conocer el significado que los sujetos atribuyen a los acontecimientos y experiencias vividas en esta etapa de su vida, y observar a fondo el contexto en donde se desarrolla la interacción social y los diferentes puntos de vista.

El relato de vida nos ofrece lo mejor y lo peor de la vida de la persona a quien se refiere, nos muestra “sus hechos, realizaciones, y expectativas, el análisis e interpretación del pasado, la reflexión sobre el presente y lo que piensan de su futuro” (Pérez, 1998b, p. 39).

Los estudiantes, a través de las tres herramientas utilizadas en la recogida de información han narrado su experiencia en el CES Don Bosco, ofrecen información sobre sus experiencias pasadas, sobre lo que están viviendo en el presente y lo que piensan de su futuro. La información, las narraciones y descripciones recogidas, y una vez analizada, ha permitido comprender el funcionamiento y dinámica interna del centro.

Los relatos de vida son un auténtico testimonio, “un testimonio de la experiencia vivida” (Bertaux, 2005, p. 51), pero un testimonio que, en este contexto, se ha orientado por la intención del investigador, como un medio de investigación, en función del objeto de estudio.

Funciones de los relatos de vida

En el presente estudio de investigación, se han verificado las funciones que Bertaux (2005) otorga a los relatos de vida.

Los primeros informadores o relatos de vida, han proporcionado una descripción general del objeto de estudio, ofreciendo una visión “desde dentro y desde lo alto” del objeto social de estudio, y que Bertaux reconoce como “los mecanismos de funcionamiento (*inner working*) de su objeto de estudio” (p. 53) y lo asocia con la *función de exploración*.

El análisis de los primeros relatos, tanto de las Cartas a mi escuela, como de las Autobiografías y Entrevistas, ha ofrecido una idea, una imagen mental del objeto de estudio, que se ha ido completando

con la reflexión y el análisis, ofreciendo “multitud de indicios” (Bertaux, 2005, p. 54) que han dado lugar a hipótesis, unas se han incorporado y otras se han rechazado, hasta el punto de saturación al no aportar conocimiento nuevo, cumpliendo de este modo la *función analítica* de los relatos de vida. Ha sido el momento de prestar atención a aquello que, de alguna manera, “llamaba mi atención o me sorprendía”, a favor o en contra.

Algunos relatos o mini relatos, que se han encontrado, expresaban experiencias que servían de ejemplo de una parte de las relaciones o procesos estudiados, y que se han incorporado como “ejemplificación” en el análisis, realizando la *función expresiva*.

Para Bertaux, el *grado de veracidad* de los relatos de vida, en la perspectiva etnosociológica, se obtiene con los “testimonios que se tienen sobre el mismo caso social” (2005, p. 41), porque, al relacionarlos entre sí, permiten eliminar el subjetivismo y los aspectos culturales del sujeto y extraer los elementos comunes, el núcleo común, en todos los testimonios, que se corresponde con la dimensión social.

La *aportación que ofrece la investigación*, con narraciones y relatos de vida, centrados en la etapa de Formación inicial de los Educadores, se descubre, al analizar la sucesión de hechos, acontecimientos y situaciones que se producen en las relaciones interpersonales en el centro universitario, entre los compañeros y con el profesorado, en el desarrollo de las capacidades y competencias específicas, como “microcosmos de relaciones intersubjetivas” (Bertaux, 2005, p. 42).

6.2 FASE DE PLANIFICACIÓN

6.2.1 Campo de estudio y contexto

La información del *mundo social*, que en este objeto de estudio es la Educación, se obtiene a partir del estudio del *microcosmos*, que en esta investigación es el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. En el relato de vida de los agentes que forman el centro educativo, los estudiantes, se puede percibir los rasgos de “diferencialidad” que los caracterizan: tradiciones, reglas, normas, expectativas de formación,

riesgos, organización y jerarquía de relaciones. Todo ello aporta la dinámica interna y el itinerario de sus agentes.

El campo de estudio se centra en explorar el mundo social del entorno educativo del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid, a partir de la observación de los microcosmos, los grupos de alumnos, los alumnos en los diversos grados; identificar las lógicas de actuación, los mecanismos y procesos de reproducción y transformación, para llegar a alcanzar la lógica social del centro educativo.

En este estudio de campo, se observan los tres Grados de estudio: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, tres ámbitos que presentan diversidad de intereses, y peculiaridades concretas de cada uno.

Se han previsto tres intervenciones en diferentes momentos del proceso, con el fin de recoger la información pertinente con las tres herramientas proyectadas: Cartas a mi escuela, Autobiografía y Entrevista.

➤ *El contexto*

En contexto seleccionado para realizar la investigación, el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, centro universitario de formación de educadores con la pedagogía de Don Bosco, con más de cincuenta años de experiencia educativa.

Centro privado, con una identidad propia basada en el método educativo de Don Bosco, el Sistema Preventivo. En red con otros centros educativos e Instituciones Universitarias Salesianas del mundo.

El centro oferta los Grados de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado en Educación Social, incluye la formación bilingüe (inglés), la posibilidad de realizar Prácticas en España y en el extranjero, y participa en el Programa Erasmus de la Unión Europea.

Se presenta como una comunidad universitaria con inspiración cristiana, inserción eclesial y estilo salesiano que:

- Implementa programas de docencia, investigación y extensión universitaria, que buscan acrecentar el patrimonio pedagógico-educativo.

- Forma profesionales con principios, valores, conocimientos y competencias que hacen posible su incorporación responsable al desarrollo de una sociedad democrática, plural, justa y solidaria.
- Realiza su acción educativo-pastoral con la aportación de todos los miembros de la comunidad educativa, integrando la visión cristiana y salesiana con la gestión académica y administrativa, promoviendo el diálogo respetuoso y pluralista entre la fe y la cultura y fundamentando su quehacer en el Sistema Educativo Salesiano.
- Se consolida como una organización en constante aprendizaje, reconocida por el sistema de gestión de calidad según UNE-EN ISO 9001.

En el inicio de la investigación, se encuentra en el proceso de adaptación e implantación de los nuevos planes de estudios, de la reforma universitaria para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior.

La elección de este contexto está motivada por ser el lugar de trabajo de la investigadora, en donde se ha planteado el problema, y por tanto, tiene como punto de partida, la realidad, y permite la observación directa, desde dentro.

6.2.2 Selección y diseño de las herramientas y técnicas de recogida de información

Los manuales sobre metodología en investigación insisten en la importancia de que, en los diseños y estrategias metodológicas, se combine las entrevistas con otras técnicas, cualitativas o cuantitativas, incluso Dexter (1970) lo indica como una condición.

A partir del objetivo propuesto en la investigación y de las propuestas que permite el paradigma cualitativo, el método narrativo a utilizar, se deciden y diseñan, tres herramientas para la recogida de información.

La selección de las técnicas responde a la perspectiva cualitativa. Articular el estudio en torno a tres herramientas o técnicas biográficas,

la Carta a mi escuela, Autobiografía y Entrevista, va a permitir complementar, contrastar y/o completar la información.

La triangulación metodológica, permite validar y corroborar el material recogido, a través de la utilización de diferentes métodos y herramientas. La validación de la investigación se consigue utilizando las tres herramientas de recogida de datos, ya mencionadas, con el fin de elevar el grado de objetividad del análisis de los datos, de dar mayor credibilidad a los hechos y diferenciar la casualidad de la evidencia.

6.2.2.1 Carta a mi escuela

Con la *Carta a mi escuela*, se pretende conectar con la experiencia previa de los estudiantes, y conocer los motivos que han llevado a los alumnos del primer curso de Grado, a la elección de estudios de Maestro o de Educación Social, y a optar por el CES Don Bosco centro universitario para cursar sus estudios.

Se trata de un documento biográfico-narrativo, escrito en forma de carta, dirigida a su escuela en etapas anteriores, que aportará información al objeto de la investigación. Se pretende que el sujeto narre, un episodio de su experiencia vital, el inicio de sus estudios universitarios, la motivación para elegir cursar sus estudios de Grado de Maestro o Educación Social, los acontecimientos o hechos que le han llevado a optar por el centro de estudios universitarios CES Don Bosco. Etapa de su vida, que está en relación con las experiencias vividas en su etapa escolar anterior.

El sujeto *describe* el contexto de las acciones y de las relaciones recíprocas, *explica* las razones, los motivos que le han llevado a realizar estas opciones y abandonar otras posibilidades, y *elabora juicios* al realizar evaluaciones de las acciones y de los mismos sujetos.

La *figura 7* presenta el modelo de carta creado *ad hoc*.

Figura 7. Carta a mi Escuela.

Fuente: Elaboración propia.

Carta a mi Escuela

Curso Escolar 2013-14

Grado en Educación Primaria	Grupo: A B C
Grado en Educación Infantil	Grupo: A B C
Grado en Educación Social	Sexo: M V

Escribe una carta a la escuela, en la que hiciste Educación Primaria/Educación Infantil. Puedes dirigirla a un maestro, al director, a un compañero... o al centro en general.

Un punto, que no debe faltar en tu carta, es que hagas referencia a los *motivos* por los que *has elegido estudiar el Grado en Educación Infantil, en Educación Primaria o en Educación Social, y por qué has optado por estudiar en el CES Don Bosco.*

Te recuerdo que la carta es anónima.

Gracias por tu colaboración ¡Cuento contigo!

6.2.2.2 Autobiografía

La *Autobiografía* es la vida narrada por quien la ha vivido o el informe producido por el sujeto sobre su propia vida. Se pretende conocer los rasgos de la experiencia de los alumnos en el centro universitario, durante el tiempo que llevan en el centro, unos meses en el caso de los estudiantes de primer curso y algo más de dos años en los alumnos de tercer curso.

La *Autobiografía* no pretende que el sujeto narre toda su historia, pasando por cada una de sus etapas, aportando descripciones de su vida interior, ni las acciones en sus contextos interpersonales y sociales.

Con la Autobiografía se solicita al estudiante que se centre en dos momentos de su vida de estudiante universitario. El primero sobre la experiencia anterior al inicio de sus estudios, referido a su elección de estudios universitarios y a la elección de centro donde cursar sus estudios, y el segundo sobre su experiencia en esta etapa como estudiante universitario, después de unos meses o algo más dos años, en un contexto concreto el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, en los estudios de Grado Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria o Educación Social, en el curso escolar 2013-2014, en los cursos de 1º y 3º. Se trata de describir, explicar este periodo de su experiencia vital.

La utilización de la herramienta “Autobiografía” en la presente Tesis Doctoral se concibe según la define Pérez, G. (1998b), como “la narración que realiza una persona o grupo acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas, fines, actitudes, etc.” (p. 39).

A partir de esta narración se pretende profundizar en el conocimiento de una etapa de la vida de la persona, sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, sobre el objeto social en estudio, con el fin de profundizar en el conocimiento de ese objeto social, en diferentes momentos. Supone reflexionar sobre la experiencia realizada en meses o años, y proyectar nuevas aspiraciones e inquietudes.

Se trata de una *Autobiografía estructurada* porque se ofrecen al sujeto algunas pautas que permitan estructurar y sistematizar la información. Recoge los dos aspectos que reconoce Harre (1982) en toda autobiografía, la *carrera moral*, el sujeto es el protagonista de una historia social individual, que abarca las actitudes y creencias que se forma sobre sí mismo, en relación a la interpretación de las actitudes y

creencias de los demás y de las actitudes y creencias que los demás tienen de él. Y el *carácter ideográfico*, al intentar conocer a cada persona en profundidad, sin buscar semejanzas ni diferencias.

Las pautas para la elaboración de la Autobiografía, indican el motivo y ofrecen alguna propuesta para su realización, como puede observarse en la *figura 8*.

Figura 8. Autobiografía.

Fuente: Elaboración propia.

<h1>Autobiografía</h1>				
Curso Escolar 2013-14				
Grado en Educación Primaria	Grupo:	A	B	C
Grado en Educación Infantil	Curso:	1°	3°	
Grado en Educación Social	Sexo:	M	V	
<p>Realiza tu autobiografía, en estilo libre, narrativo o visual (video en Movie Maker), que refleje <i>el hecho, persona, experiencia, película, sueño... que ha influido en tu opción para ser maestro/a y en tu decisión de elegir el CES Don Bosco como centro</i>. Puedes insertar alguna foto, imagen, texto, símbolo, fragmento de película...</p> <p>Pautas que te pueden ayudar:</p> <p><i>¿Cómo surgió en ti la idea de ser maestra/o?</i></p> <p><i>¿Qué te llevó a elegir esta opción y dejar otras?</i></p> <p><i>Describe, con algún detalle, al menos dos experiencias o vivencias que consideres influyeron de forma importante en tu elección.</i></p> <p><i>Resume tu experiencia de estudiante en una frase.</i></p>				

Como estudiante, ¿Qué te está aportando el CES Don Bosco?

Expresa 3 fortalezas y 3 debilidades que has percibido en ti, en tus compañeros, en el profesorado, en el centro...

Te recuerdo que es anónima. Puedes enviarla al correo mgonzalez@cesdonbosco.com

¡Gracias, por tu aportación!

Se pretende que el sujeto realice de forma narrativa o visual, en estilo libre su autobiografía, en la que se presente estos aspectos:

- Cómo surge la idea de ser maestro/a y la decisión de elegir el CES Don Bosco como centro para cursar sus estudios universitarios, invitando a describir alguna experiencia que le llevó a ello.
- Resumir su experiencia de estudiante en el CES Don Bosco, expresando qué le está aportando, las fortalezas y debilidades que ha encontrado en el tiempo que lleva estudiando, tanto en su persona como en los compañeros y profesores y en el centro.

Las dos herramientas *Carta a mi escuela* y *Autobiografía*, como técnicas de recogida de información, se caracterizan por:

- Tener *significado* para el investigador y para el autor de los documentos, al describir las motivaciones en la elección de estudios universitarios y de centro educativo, y al narrar su experiencia en un tiempo concreto.
- Ser documentos que se realizan *durante la investigación* y aportan la información necesaria al objeto de la investigación. Documentos *escritos*, referidos al *mundo social* objeto de estudio, el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, con el objeto de recoger información de algunos aspectos de ese mundo social.
- Poner de manifiesto el *interés* y la *intención del investigador* al solicitar la realización de tales documentos.

La *cientificidad* de estos documentos personales se justifica por la expresión de Allport (1942, p. 130), al escribir que “afirmar que los

documentos no tienen valor científico sería ignorar la comprensión, intuición y valoración que proporciona su lectura cuidadosa”, porque los documentos, tomados en su conjunto, “al ser numerosos y ensamblarse, ofrecen imágenes coherentes”.

Respecto a la posible crítica de *simplicidad* de los documentos, Allport (1942) también expresa que el valor de los mismos se lo dan los comentarios e interpretación que le acompañan.

Estas dos herramienta ofrecen *ventajas u oportunidades* que Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1966) y Hodder (1994) reconocen al material documental: tener *cantidad de material* informativo con un *bajo coste; no reactividad*, porque el informante no ha de preocuparse por las reacciones que el investigador puede provocar una vez finalice la investigación, en la Carta a mi escuela porque no hace referencia a asuntos relacionados con el investigador y en la Autobiografía porque el investigador está ausente, porque la información no se obtiene mediante técnicas de observación o conversación; *exclusividad* de la información recogida, porque tiene el carácter de material único; *historicidad*, porque los documentos recogidos permanecerán en el tiempo al recogerse y archivarse como fuente de información de este Tesis Doctoral.

El uso ventajoso de estas técnicas nos lleva a reconocer sus *límites*. Entre ellos, se mencionan la *selectividad* (sesgo) en la producción, o en el registro del material documental. Webb et al. (1966, p. 54) reconocen en el material documental cierto “riesgo siempre presente” ocasionados por “elementos reactivos u otros en el proceso de producción de datos” (p. 87); la *interpretabilidad* múltiple y cambiante del material documental, dependiendo del contexto y a lo largo del tiempo. Según Hodder (1994), una vez producido un escrito, la distancia que separa del autor al lector se agranda y aumenta la posibilidad de múltiples interpretaciones.

Estas críticas, según Valles (2003), no es un inconveniente del material documental, sino “un uso inadecuado (acrítico) de la información” (p. 130). Entre las recomendaciones que presenta Almarcha, A; De Miguel, A; De Miguel, J y Romero, J.L. (1969, p. 162-164), se recoge una advertencia de los etnometodólogos: “2. Ha de tenerse en cuenta el ‘sesgo institucional’: cualquier institución u organismo tiende a ocultar los datos que le perjudican y a difundir los que le favorecen” (citado en Valles, 2003, p. 130).

Tanto las ventajas como los límites que ofrecen las técnicas son relativas y todo depende de “el propósito del estudio y las decisiones de diseño que se adopten” (Valles, 2003, p. 131).

6.2.2.3 Entrevista

Entre las técnicas de recogida de información en la metodología biográfica-narrativa, se encuentran las técnicas de conversación y narración. La conversación, como modo básico de interacción entre los seres humanos, que posibilita el diálogo, la pregunta y la respuesta. La conversación permite a las personas conocerse, contar las experiencias, sentimientos y esperanzas.

La entrevista es una de las técnicas de narración y conversación. Una conversación en la que el investigador pregunta y escucha lo que el entrevistado cuenta, con sus propias palabras, sus experiencias, sus ideas, opiniones, temores y esperanzas, su situación personal, laboral, familiar, escolar, social...

Según Kvale (2011) la entrevista es para el investigador “su propia herramienta de investigación” (p. 88) y propone, como condiciones previas para una entrevista experta, la “familiaridad sustancial con el tema y el contexto de una investigación” (p. 88).

Como técnica de recogida de información, la entrevista es la más apropiada para el presente proyecto de investigación porque, en palabras de Kvale, permite “estudiar la comprensión de las personas, de los significados de su mundo vivido, describir sus experiencias y su modo de comprenderse a sí mismos, y aclarar y elaborar su propia perspectiva sobre su mundo vivido” (2011, p. 73).

Como técnica biográfica y herramienta para obtener los relatos de vida, la entrevista aporta gran cantidad de información al estudio, da calidad y contenido a los datos. Los entrevistados, animados y orientados por la guía de la entrevista en la mente del entrevistador, narran sus experiencias y motivaciones para cursar estudios de Magisterio o Educación Social, para elegir el centro de Enseñanza Superior Don Bosco y su experiencia durante los cuatro años de estancia en el centro universitario.

La finalidad de utilizar la entrevista en este estudio de investigación no es para “obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los sujetos sobre un tema”, como indica Kvale (2011), sino “buscar conocimiento de una situación social” (p. 64).

Posibilidades de la entrevista

El uso de la entrevista, en la Tesis Doctoral, cumple dos de las funciones que propone Moyser (1987). Por una parte, la información obtenida va a permitir contrastar la realidad con la teoría, y por otra, tener informantes expertos sobre el tema de estudio, los alumnos, durante un proceso de cuatro años.

También es acorde con la idea de Alonso (1994), porque la entrevista permite la entrada en la realidad, donde la palabra es el vehículo que conduce a “una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” y nos va a posibilitar: a) Conocer las representaciones sociales personalizadas, las normas y valores asumidos, las imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos que han cristalizado, rutas y trayectorias vitales particulares..., y b) Estudiar la interacción entre la persona y la conducta social específica.

La entrevista como lugar de construcción de conocimiento

La entrevista, en investigación cualitativa, es un lugar de construcción de conocimiento porque Kvale (2011) la entiende como “intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común” (p. 46).

El conocimiento se construye a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. El entrevistado aporta su experiencia y ofrece razones que lo justifican. El entrevistador profundiza de forma crítica en las respuestas, pide datos específicos y somete a prueba la firmeza de las creencias mediante contra preguntas. Se trata de un interrogatorio directo en oposición a la reciprocidad de las conversaciones cotidianas, al profundizar activamente en las respuestas de los sujetos, al solicitar clarificación o ampliación de las declaraciones realizadas.

Permite obtener *conocimiento cualitativo* expresado en lenguaje normal, a través de los “relatos matizados de diferentes aspectos del mundo de la vida del entrevistado” (Kvale, 2011, p. 35), con el fin de “producir conocimiento sobre los fenómenos investigados” (Kvale, 2011, p. 42).

El entrevistador no se va a limitar a registrar opiniones, sino que, en ocasiones, pide elaboraciones, argumentos, motivaciones, y en otras

circunstancias no es neutral, sino que expresa sus actitudes y sentimientos hacia alguna situación, e incluso puede llegar a adoptar una actitud crítica frente a lo que se cuenta.

Entrevista narrativa

Entre la diversidad de tipos y modelos de entrevista, el presente estudio de investigación se fundamenta en la propuesta de Kvale (2011, p. 101) la *entrevista narrativa*, porque permite centrarse en la historia, que el sujeto narra, en la trama y estructura del relato. En la entrevista narrativa, la historia puede surgir de forma espontánea, o puede ser provocada por el entrevistador al solicitar directamente historias, e intentar estructurar, con el entrevistado, los diferentes sucesos narrativos en una historia coherente.

En la entrevista narrativa, el modo de “historia breve” (Kvale, 2011, p. 103) es el que más responde al propósito de la investigación porque la narración de los sujetos a entrevistar se refiere a un *episodio específico*, el desarrollo de una acción significativa para el narrador, en este caso, “la etapa como estudiante universitario en el CES Don Bosco”, por lo tanto pone el énfasis en un tiempo, cuatro años, en un contexto social, el CES Don Bosco y en el desarrollo de una etapa significativa, sin duda para la persona.

El diseño de la entrevista proyectada responde a la propuesta de una entrevista semi-estructurada, que Kvale (2011) define como “descripción del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito” (p. 79). Ofrece la posibilidad de que, sin tratarse de una conversación cotidiana ni un cuestionario cerrado, se puedan obtener descripciones de las experiencias de los sujetos a entrevistar.

La entrevista semi-estructurada ofrece el material adecuado y fiable, que posibilita al investigador obtener las descripciones de los sujetos sobre el tema de estudio, y le permiten su interpretación.

Este tipo de entrevista, va a permitir modificar la secuencia y la forma de las preguntas, si fuera necesario, y profundizar en las respuestas que dan los sujetos y las historias que cuentan. Se trata de un enfoque abiertamente fenomenológico.

El proceso de planificación y la utilización de la técnica de la entrevista como herramienta de recogida de datos, ha conducido a la toma de decisión respecto a dos aspectos:

a) Preparación y organización temática de la entrevista

Con la *Entrevista* se pretende ampliar el conocimiento del objeto de estudio, conocer en profundidad las experiencias del alumnado durante los cuatro años como estudiantes en el centro universitario CES Don Bosco.

Kvale, 2011, expresa que las entrevistas se pueden valorar en relación a la “dimensión temática” que se relaciona con la producción de conocimiento, y a la “dimensión dinámica” referida a la relación interpersonal de la entrevista.

La *dimensión temática* de la entrevista se ha abordado con las cuestiones que hacen referencia al “qué” de la entrevista, al fundamento teórico del tema de investigación, con el fin de producir conocimiento en el análisis posterior de las entrevistas. Se ha intentado una entrevista más estructurada, que facilite la estructuración de conceptos en el análisis posterior.

La *dimensión dinámica* se ha planteado con preguntas relacionadas con el “como”, que facilitan una conversación más fluida y estimulan al sujeto a hablar “de sus sentimientos y experiencias”, permitiendo una interacción positiva.

En la confección de la entrevista y en la formulación de las preguntas de entrevista, con el fin de favorecer la calidad de la misma, se ha tenido en cuenta el principio de “anticipación”, al que hace referencia Kvale (2011), por el que se anticipa el proceso final, la etapa de análisis de las entrevistas, la verificación y el informe posterior. Con la mirada puesta en el análisis narrativo, ha permitido al sujeto un margen de libertad y de tiempo, para desarrollar sus experiencias y profundizar en las cuestiones informativas sobre los sucesos y los protagonistas de la narración.

Tener claro lo que se pretende preguntar y el porqué se pregunta una cuestión, permite al entrevistador pedir aclaraciones sobre el significado, durante la entrevista, de manera que sea una base firme en el análisis.

Kvale (2011) sugiere que la entrevista semi-estructurada, tenga “una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas” (p. 79-80). A partir de esta propuesta y de los

objetivos específicos que se pretenden conseguir, se elabora una secuencia de temas a tratar y se preparan algunas preguntas, puesto que la entrevista semi-estructurada permite modificar la secuencia, la forma de las preguntas, y profundizar en las respuestas y en las historias que cuentan los sujetos.

En la organización temática de la entrevista se ha buscado la conexión entre todos los elementos de la investigación, entre el fundamento teórico y la obtención de datos, entre el enfoque metodológico y las herramientas utilizadas, de manera que se dé la “interdependencia” Kvale (2011). Está en relación con la formulación de las preguntas de investigación y la justificación teórica del tema investigado. Implica precisar la finalidad, *propósito* y objetivo del estudio, tener un *conocimiento previo* del tema a investigar y cierta *familiaridad con las técnicas* a utilizar con el fin de optar por las más adecuadas a aplicar en la obtención del conocimiento que se pretende.

b) El guión de la entrevista

El diseño del guión de entrevista se ha estructurado en tres bloques temáticos:

1. Motivos para estudiar Magisterio o Educación Social.
2. Motivos para elegir el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.
3. Experiencias durante los cuatro años de estudios en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco.

Temas que se han desplegado en una serie de cuestiones para profundizar en el objeto de estudio. Se insiste en las razones, los motivos, y en las cuestiones se inserta el porqué.

La *Figura 9*, presenta la guía de entrevista con los bloques temáticos en los que se estructura y las preguntas correspondientes en cada uno de ellos.

Figura 9. Guia de entrevista.

Fuente: Elaboración propia.

GUIÓN DE ENTREVISTA	
<i>Características generales de encuadre biográfico</i>	
Fecha:	
Lugar:	
Entrevistado:	
Identificador/Pseudónimo de la persona entrevistada:	
Género:	Edad:
Profesión del entrevistado:	
Educado en (campo/ciudad):	
Estudió en Colegio:	
1.- MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR MAGISTERIO	
¿Cómo surgió en ti la idea de ser maestro/a? ¿Qué te llevó a elegir esta opción y dejar otras?	
¿Has elegido hacer magisterio por vocación o porque es una carrera que ofrece poca dificultad de estudio, o porque no has podido hacer otra cosa, porque no has obtenido nota?	
¿Por qué crees que otros alumnos eligen hacer magisterio?	
2.- MOTIVOS PARA ELEGIR EL CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DON BOSCO	
¿Por qué elegiste el CES Don Bosco para realizar tus estudios?	
Tu primer contacto con el centro, ¿cómo fue, cómo te sentiste, qué te impresionó?	
¿Por qué crees que algunos alumnos abandonan los estudios o cambian de centro? ¿Qué piensas de ello? ¿Cuál es tu opinión? ¿Cómo lo juzgas?	

3.- EXPERIENCIA DE ESTOS AÑOS EN EL CES DON BOSCO

Una imagen que llevas, de estos años... por qué

Una palabra o frase que resuma tu experiencia... por que

¿Cómo *te has sentido* con tus profesores, tus compañeros, el centro...?

¿Cuál ha sido tu experiencia? Por qué...

¿Qué dudas y dificultades has experimentado? ¿Qué te ha motivado para continuar tus estudios y para finalizar en este centro?

¿Qué cauces o canales de participación tienen los alumnos en la vida del centro y en la toma de decisiones?

Cómo habéis solucionado los conflictos, entre compañeros, y entre alumnos y profesores.

¿Cómo te sientes/qué experimentas ahora que ha finalizado o está cercano el fin de esta etapa? ¿Por qué?

Qué *limitaciones, debilidades* has descubierto en ti, en el centro, en los profesores, en tus compañeros

¿Qué fortalezas has descubierto en ti, compañeros, profesores, centro?

¿Qué te ha aportado el paso por este centro? Personal y profesionalmente.

¿Qué valores has descubierto?

¿Qué es lo que más valoras de los profesores, de tus compañeros, del centro?

¿Y lo que menos?

En el centro hay normas, cuales, cómo las ves, que cambiarías

¿Qué has descubierto en tus profesores/as? ¿Y en tus compañeros? ¿Y en el Centro?

¿Cuáles son los aspectos que consideras prioritarios para ti de esta etapa, qué has aprendido?

¿Cómo crees que otros alumnos valoran al centro, a los profesores y la formación que reciben? ¿En qué te basas? ¿Por qué?

¿En qué tendrían que mejorar los alumnos? ¿El centro? ¿Los profesores?

¿Qué sugerencias harías para el mejor funcionamiento del CES?

Si alguien te preguntara por la carrera de magisterio ¿qué le dirías?
¿Por qué?

¿Y si te preguntara dónde hacer magisterio?, ¿qué le dirías? ¿Por qué?

Tienes algo más que añadir. Cuál ha sido tu experiencia. GRACIAS.

6.3 FASE DE ENTRADA

6.3.1 Selección de sujetos informantes

Muestra cualitativa

Valles (2003) propone dos criterios a tener en cuenta en la selección de la muestra cualitativa: *heterogeneidad y accesibilidad* (p. 91). También propone que la selección de sujetos sea un acercamiento al *potencial de sujetos, a través de las fuentes disponibles*.

En esta investigación, sujetos potenciales de información son los alumnos del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, con amplio conocimiento del tema objeto de estudio, con edades diferentes aunque próximos en edad, en diferente momento del proceso educativo, diversidad en Grado de estudio y en el número de alumnos. Aspectos que ofrecen heterogeneidad en la muestra.

Entre los criterios que Ruiz Olabuénaga & Ispizua (1989) proponen para la realización de la entrevista, se tienen presente el criterio de “normalidad” entendida como sujetos adecuados, apropiados para ser informantes en el estudio, al ser participantes de la experiencia; el de “excelentes” porque todos los alumnos, en principio, son una excelente fuente de información, la mejor, para el estudio de investigación que se propone, en el universo de la población de la población del CES Don Bosco. También se puede considerar, con Ruiz Olabuénaga & Ispizua, la “casualidad”, como motivo de selección de sujetos, en la Autobiografía y en la Entrevista, porque han sido los individuos que al azar se ha encontrado, sujetos “interesados” y “motivados” con deseos de colaborar en el proyecto de investigación que

se les proponía, porque todos los alumnos son sujetos potenciales de ofrecer información, sobre su experiencia personal.

De los criterios de Gorden (1975), se desestima, como criterio de selección de informantes, los sujetos *claves*, porque el estudio no pretende entrevistar a personas de alto estatus, según la definición del autor. Sin embargo, si son sujetos *especiales*, en el sentido de ser las personas que pueden ofrecer información relevante y directa, sobre el objeto de estudio. Los alumnos ocupan una posición única dentro de la institución o grupo de estudio. No hay mejores informantes que los alumnos, destinatarios de la educación, quienes tienen una visión global de la organización y funcionamiento, porque pasan muchas horas en el centro, a lo largo cuatro años, porque establecen interacción con los diferentes ámbitos, organismos y personal del centro, departamentos, profesorado, personal de administración y servicio, tiempo libre, tiempo de trabajo y de descanso, en clase, pasillos, patio, cafetería, reprografía, biblioteca, administración, secretaría, servicio TIC, voluntariado, pastoral...

Se trata de informantes *representativos*, alumnos de los tres Grados, que realizan la entrevista individual, y ofrecen información relevante y directa sobre los objetivos de la investigación, información que también disponen el resto alumnos, porque participan de la misma experiencia.

La selección de entrevistados, cumple las cuatro cuestiones básicas que describe Gorden:

- 1) Tienen *información relevante*, en este caso, todos los alumnos.
- 2) Han mostrado *accesibilidad física*, al encontrarse en clase o en centros educativos cercanos, o *accesibilidad social*, por la facilidad para contactar con ellos, comunicarnos, etc...
- 3) Entre los informados y accesibles, *quienes han mostrado más disponibilidad a informar*. En general se ha encontrado buena disposición a colaborar, aunque se ha encontrado alguna dificultad en la selección de sujetos en el curso de 3º, porque el entrevistador no ha accedido de modo directo, al no tener docencia en ese curso, sino a través de otros profesores, y por encontrarse próximo el período de Practicum, fechas finales de clase, de entrega de trabajos,...
- 4) Entre los informados, accesibles y disponibles, *quienes han mostrado más capacidad de comunicar la información con*

precisión, criterios utilizado posteriormente, en la etapa de análisis.

Gorden previene respecto a los *inhibidores de la comunicación interpersonal*, o barreras, que pueden rebajar la disposición de los entrevistados a dar información o a ser entrevistados, como la *falta de tiempo*, la *amenaza o el temor* a que la información trascienda y se vuelva en su contra, la *autocensura* psicosocial y el sentimiento desagradable que se revive al recordar algunas experiencias. Otros *inhibidores* pueden provenir de la falta de capacidad del entrevistado para comunicar la información, por olvido, confusión cronológica y exceso de generalización. Indudablemente estos son factores que se han tenido en cuenta en la selección de entrevistado.

6.3.2 Cronología de la investigación: Selección de informantes, estrategia y calendario

A partir de criterios presentados, sujetos informantes de la presente investigación han sido:

- Alumnos de los tres Grados que cursan en el centro universitario CES Don Bosco: Grado de Maestro en Educación Primaria, Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado en Educación Social.
- Alumnos de los cursos primero, tercero y cuarto de los tres Grados mencionados.

La decisión respecto a cuántos, quiénes, cuándo y cómo se tomó en el diseño del proyecto de investigación, y se ha concretado en el trabajo de campo de siguiente modo:

Al inicio de curso 2013-2014, en el mes de octubre, se solicita a todos los estudiantes matriculados en el centro universitario CES Don Bosco, en el primer curso de Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado en Educación Social la realización de *Carta a mi Escuela*.

A mitad del curso escolar 2013-2014, en los meses de febrero y marzo, se pide a un grupo de alumnos y alumnas, de cada uno de los Grados de Maestro en Educación Infantil, del Grado de Maestro en

Educación Primaria y del Grado en Educación Social, de los cursos primero y tercero, la realización de la *Autobiografía*.

En curso escolar 2014-2015, en el segundo semestre, se realiza la *Entrevista* a los alumnos y alumnas de cuarto curso de los tres Grado que se imparten en el centro universitario: Grado de Maestro en Educación Infantil, del Grado de Maestro en Educación Primaria y del Grado en Educación Social. Son los sujetos potenciales, con mayor cantidad de información porque han pasado los cuatro años en el centro, y finalizan sus estudios.

En relación a *cuántos entrevistar*, se ha seguido la propuesta del proyecto.

El número de entrevistas responde al parámetro aconsejado por Kvale (2011), al expresar que es necesario entrevistar “a cuantos sea preciso para averiguar lo que necesitas saber” (p. 70) porque depende del propósito del estudio. En los estudios comunes de entrevistas, la cantidad tiende a estar entre 10 y 15; se combina tiempo, recursos disponibles para la investigación y la ley de rendimientos decrecientes, “hasta alcanzar un punto de saturación en que más entrevistas produjeran poco conocimiento nuevo” (p. 70); aspecto en el que también coincide Bertaux (1982), al aconsejar que se tengan en cuenta la “saturación”, al comprobar que llega un punto en el que ya no se aportan nuevos datos, al repetirse situaciones similares.

Solo se ha entrevistado una vez, porque el presente estudio no pretendía realizar un estudio biográfico en profundidad de los individuos, sino que el objeto de estudio era profundizar un contexto social. Sin embargo, sí se puede decir que el acercamiento al objeto de estudio se ha realizado en tres momentos diferentes, al inicio, a mitad y al final del proceso, a personas diferentes, porque así lo requería el estudio, aunque en un grupo de estudiantes de primero ha coincidido la realización de la Carta a mi Escuela y la Autobiografía, porque la información se solicitó al inicio de curso y cuando llevaban varios meses, al inicio del segundo semestre.

El número total de sujetos implicados en la investigación, como sujetos participantes por medio de las tres herramientas utilizadas ha sido de 227 estudiantes. El detalle en número, curso, grado y herramienta utilizada se presenta en la *tabla 25*:

Tabla 25. Muestra del estudio de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

	Grado Infantil				Grado Primaria				Educación Social				TOTAL
	1° curso	3° curso	4° curso	Total	1° curso	3° curso	4° curso	Total	1° curso	3° curso	4° curso	Total	
Carta a mi escuela	55			55	60			60	11			11	126
Auto biografía	15	15		30	16	16		32	8	11		19	81
Entrevista			8	8			8	8			4	4	20
Total				93				100				34	227

Respecto a la *representatividad* de la muestra, se coincide con la idea de Allport (1942) al expresar que la finalidad de la investigación cualitativa no es generalizar los resultados, sino describir los aspectos de una realidad.

6.3.3 Labores de contacto y presentación

Las redes personales o los canales sociales que el entrevistador ha utilizado han sido el profesorado del centro, el practicum y los centros educativos de prácticas cercanos al domicilio y al CES Don Bosco.

La entrada en contacto con los estudiantes que debían colaborar en la investigación se hizo a través del contacto con algunos profesores del centro y utilizando las posibilidades que ofrecía la presencia del investigador como profesora del centro, que le permitía acceder con facilidad a los grupos de estudiantes. Se ha evitado abordar sin más a los estudiantes, a quienes se aproximaba en su respectivo grupo, obteniendo doble ganancia: al entrevistado, le ha proporcionado un ‘caparazón’ frente al entrevistador; al investigador, le ha permitido acceder a cada sujeto que puede aportar la información que le permitiera iniciar la propuesta de trabajo.

En el primer contacto con los sujetos potenciales de obtener información, la investigadora se presenta como profesora del centro, preparando la Tesis Doctoral. Solicita su colaboración para poder llevar a término el proyecto de investigación planteado.

6.4 FASE DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS PRELIMINAR

La recogida de información, a partir de las tres herramientas diseñadas y presentadas anteriormente, ha seguido el proceso que se presenta a continuación.

6.4.1 Carta a mi escuela

La Carta a mi escuela es un documento personal, realizado en un momento puntual, al inicio del curso escolar, como una actividad de clase, con la finalidad de obtener información sobre un hecho de su vida personal, el momento de la elección de estudios de Magisterio y Educación Social. Facilita reconocer y recordar con más detalle y precisión la situación.

El investigador, personalmente o por medio de un intermediario, profesor/a que impartía clase en esos grupos presentó la Carta y, aprovechando una hora de clase, se realiza y se recoge en el momento. Le recogieron 60 Cartas de los alumnos del primer curso de Grado de Maestro en Educación Primaria, 55 Cartas de los estudiantes del primer curso de Grado de Educación Infantil y 11 Cartas de los alumnos del primer curso de Grado en Educación Social. En total 126 cartas.

Condiciones de realización

Las Cartas a mi Escuela se realizaron al inicio de curso, en todos los grupos de primer curso de Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro de Educación Primaria y Grado en Educación Social. Los alumnos realizaron esta actividad como una actividad integrada en la asignatura, en los cursos en los que la investigadora impartía docencia.

En los grupos en los que la investigadora no era docente, se solicitó permiso, con anterioridad, a los profesores que daban clase. Se les presentó la actividad y la finalidad de la misma y se acordó con ellos el momento más apropiado, para entrar en la clase y con la presencia del profesor, poder presentar y realizar la actividad con los alumnos. En general, no se tuvo dificultad para obtener ese permiso.

Se han dado varias opciones. En unos grupos, el profesor pone a disposición toda la hora, ausentándose de la clase y dejando solo al entrevistador, quien presentó la actividad a los alumnos, se realiza, y se recoge al final. En otros casos, el profesor que imparte docencia permanece con los alumnos en la clase. En otro grupo, se presenta la Carta a mi escuela, y la profesora-tutora que imparte clase en ese momento se responsabiliza de recoger la Carta, para su posterior entrega a la investigadora.

En general, tanto por parte de los profesores docentes en ese momento como por parte de los estudiantes, no se tuvo problema alguno, ni rechazo a realizarla, al contrario, se ofrecían con agrado a realizarla, y se implicaban en ello. Si bien, es cierto, que algunos alumnos se implicaron más que otros en la cumplimentación, algunos la realizan más superficialmente y otros se implican en mayor grado, con profundidad y detalle.

El proceso realizado ha consistido en la presentación personal, presentación de la actividad y del motivo por el que solicitaba su colaboración; entrega del documento fotocopiado, *Carta a mi escuela*, en el que se presenta la propuesta y con espacio suficiente para la respuesta. Se realiza de forma individual, en la clase, sin limitación de tiempo para su realización.

6.4.2 Autobiografía

Las Autobiografías se han realizado a través de algunos profesores que impartían docencia en los Grados y en los cursos primero y tercero, en el segundo semestre del curso escolar. La investigadora, al no impartir docencia en esos grupos y Grados, solicitó la mediación de otros profesores. Aceptan con agrado la propuesta y se ofrecen a presentarla a los alumnos y a recogerla. A ellos expreso mi agradecimiento.

Condiciones de realización

La propuesta de la *Autobiografía*, como herramienta de recogida de información, se pensó para los estudiantes que llevaban un tiempo en el Centro, con el fin de comprobar el grado de coherencia, las convergencias y divergencias entre las ideas primeras, al iniciar el proceso en el centro educativo y después de que el alumno ha pasado un tiempo en el centro universitario, un semestre en el caso de los

estudiantes de primer curso, y más de dos años en los alumnos de tercer curso.

Se proyectó que las Autobiografías fueran realizadas por 15 alumnos, en el segundo semestre, en los cursos de primero y tercero de cada Grado: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social.

El número de Autobiografías recogidas es el siguiente: en el Grado de Educación Infantil se recogen 15 en el primer curso y 15 en el curso tercero; en el Grado de Educación Primaria, 16 en primer curso y 16 en tercero; en el Grado de Educación Social 8 en el curso primero y 11 en el curso tercero. El número total de Autobiografías es de 81.

El proceso realizado consistió en contactar con profesores que inicialmente pondrían facilitar la labor. Se les presentó la propuesta, los objetivos y finalidad de la misma. Se pidió presentarla a los alumnos y se indicó que su realización era *voluntaria*, que se trataba de una actividad a realizar *en casa* y la posibilidad de entregarla al profesor o de enviarla en formato digital, vía *e-mail* a la investigadora.

Los profesores no presentaron dificultad alguna; sin embargo se encontró más dificultad en algunos estudiantes, que habían adquirido el compromiso para realizarla, pero que dejaron pasar el tiempo y no respondían. Al acercarse el final del tiempo docente para los alumnos de tercero, porque iniciaban el periodo de exámenes y posterior periodo de Practicum, fue necesario recordar y solicitar el envío de la Autobiografía, con el fin de obtener la información que con esta técnica se pretendía. Fue necesario insistir y pedir, con confianza y sin desánimo. También fue preciso reajustar la técnica Autobiografía porque los informantes presentaron resistencia a realizarla, tal vez porque suponía un esfuerzo de reflexión y posterior escritura, y con ello dedicarle tiempo, y también falta de información o seguimiento por parte del investigador. Se intentó facilitar el trabajo, de manera que el guión de trabajo propuesto se convirtiera en una especie de cuestionario.

En el Grado en Educación Social, fue necesaria la intervención directa de la investigadora. Se ofreció la posibilidad de realizarla en horario lectivo, de forma presencial en el aula, con asistencia de la investigadora, previa solicitud al profesor que impartía docencia en el grupo.

Se percibió *cierta dificultad* en los alumnos de tercer curso de Grado, no así en los de primero, que a pesar de no tener docencia con

ellos, se les conocía. Se considera que una dificultad, tal vez no prevista en el proyecto diseñado, fue el momento de realización; un tiempo o fechas poco oportunas por la cercanía de los exámenes y de las prácticas en los centros escolares, para los alumnos de tercer curso, porque cada curso tiene un calendario diferente condicionado por las fechas de prácticas, exámenes y vacaciones; factor no previsto y no considerado por la investigadora.

Otros factores, que también han podido influir, han sido el que la propuesta no la presentara directamente la investigadora, al no tener contacto directo con esos grupos de alumnos, y que fuera una petición indirecta, y el que la Autobiografía les haya supuesto mayor esfuerzo e implicación en las cuestiones planteadas, porque requieren el compromiso de centrarse en la experiencia realizada durante el tiempo que llevan en el centro universitario, aunque se realizaba de forma anónima.

A estas dificultades encontradas, Gorden (1975) las denomina barreras o inhibidores de la comunicación interpersonal, que rebajan la disposición de los entrevistados a dar información, y que pueden estar presentes en las dificultades encontradas. Entre ellas se pueden mencionar:

1) *Falta de tiempo*, factor de fuerte incidencia en la recogida de esta información, por encontrarse al final de la docencia y preparando exámenes en los alumnos de tercero.

2) *Amenaza del ego o temor a que la información trascienda y repercuta en su contra*. Se percibió, al solicitar información en cosas concretas, fortalezas y debilidades en ellos, en el profesorado, en el centro y los compañeros. En muchos casos, se limitaron a poner alguna palabra y poco más.

3) *Etiqueta o autocensura psicosocial*, en pocos casos, pero en alguno se percibía que era un reproche a ellos mismos.

No se percibió lo que Gorden denomina el trauma, o sentimiento desagradable al recordar algunas experiencias. Otros aspectos que pueden mencionarse como inhibidores han sido la *dificultad del entrevistado para comunicar la información*, el *olvido* y sobre todo el *exceso de generalización* en algunos casos. Todos ellos son factores a tener en cuenta.

6.4.3 Entrevistas

6.4.3.1 Concertación de la entrevista

Las *condiciones de realización* de las Entrevistas, fueron diversas.

El proyecto incluía recoger información de los alumnos de cuarto curso de los tres Grados de estudio en el CES DB, con el fin de tener la información de todo el proceso y poder comprobar si se producía cambio en la visión de los alumnos, al inicio y al final del proceso.

Estos alumnos informantes poseían mayor cantidad de información al haber realizado todo el proceso, y por ello eran informadores *excelentes*, en la terminología de Ruiz Olabuénaga & Ispizua (1989) y *especiales*, según (Gorden, 1975). Tienen información directa y relevante del objeto de estudio, y ocupan una posición única dentro de la institución o grupo de estudio.

En la aplicación de esta herramienta, también el tiempo era un factor que corría en contra. Los alumnos de 4º curso inician su periodo de Prácticas, a finales del mes de enero y solo regresan al Centro en momentos puntuales, para entrevistas personales con el profesor-tutor de prácticas o para solventar algún tema del Trabajo de Fin de Grado (TFG).

En el diseño de la investigación, se planificó realizar la entrevista a una muestra representativa de los alumnos de cada Grado en relación con el número de estudiantes en cada Grado. Para favorecer la diversidad en la muestra, se propuso la participación de alumnos de los tres Grados, que en ese momento se imparten en el centro.

Para la selección de estudiantes a entrevistar, se tuvieron varios contactos iniciales. El primero, con las personas responsables de Practicum, quienes informaron de los centros escolares de prácticas cercanos al Centro de Enseñanza Superior Don Bosco y cercanos al domicilio familiar del entrevistador. El segundo contacto con la profesora que impartía en el CES Don Bosco el curso de preparación para Oposiciones a Magisterio. El tercer contacto fue con la coordinadora del Máster de I.N.E.A.E. (Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) porque algunos alumnos de cuarto curso compaginaban las prácticas en los colegios y el estudio de Máster, y estaban en el CES Don Bosco por la tarde.

Estos contactos facilitaron el acceso a los alumnos. Se obtuvo la primera información. El paso siguiente fue el acercamiento a los lugares propuestos: colegios cercanos al domicilio familiar y al CES Don Bosco con alumnos en prácticas. Se contactó con la dirección de los centros escolares y/o con los profesores del curso de prácticas y de INEAE, para informar sobre el proyecto y solicitar la autorización para establecer el contacto con los alumnos.

Se les presentó el motivo de la investigación y se solicitó su colaboración. Se tomó nota de quienes se ofrecieron voluntariamente a participar.

Posteriormente se contactó con cada uno de los sujetos, para concertar las *condiciones materiales* del lugar, la fecha y hora de la entrevista. Algunos no respondieron al compromiso adquirido.

Unas entrevistas se realizaron en el CES Don Bosco y, en otros casos, el investigador se desplazó a los centros educativos, en los que los entrevistados se encontraban realizando las prácticas.

Para los estudiantes del Grado en Educación Social, se contactó con una profesora que impartía clase en ese Grado, en el curso de cuarto. Le informa de un grupo de alumnos de cuarto curso, que se encuentran en prácticas, van a participar un curso formativo de fin de semana que se realizará en el CES Don Bosco. El entrevistador se desplaza al centro, en la fecha indicada, y tiene la posibilidad de presentar la propuesta a todo el grupo. Un grupo de alumnos se ofrecen voluntarios, le dan su *e-mail* para contactar posteriormente y concertar la fecha y lugar de entrevista.

La finalidad era encontrar el número que se había proyectado. En muchos momentos, la investigadora se pregunta quiénes son los mejores sujetos a investigar, si quiénes provienen de un centro salesiano, o quiénes llegan por primera vez al CES Bosco, y desconocen su propuesta y estilo educativo. En función de la objetividad y para evitar todo sesgo de subjetivismo, considera que “todos los alumnos son potencialmente buenos” todos son excelentes y especiales porque todos tienen información directa y relevante del objeto de estudio, y ocupan una posición única dentro de la institución o grupo de estudio, ser observadores y participantes de la experiencia que han vivido en el centro universitario durante cuatro años.

De esta forma, y ante una selección aleatoria, se obtuvo una muestra representativa de la diversidad de alumnos presente en el centro. Diversidad por el Grado de estudio, diversidad por las

experiencias previas, unos eran antiguos alumnos de centros salesianos, otros no, unos habían iniciado o realizado otros estudios universitarios o provenían de haber cursado el Módulo de Formación Profesional en Educación Infantil (solo en el caso del Grado en Educación Infantil), algunos compaginan estudio y trabajo, y diversidad también de edad.

En síntesis, el proceso realizado para obtener los estudiantes a entrevistar fue:

1) Información sobre los centros de prácticas, a través de Practicum u otra profesora del Centro.

2) Contacto con la dirección de los centros de prácticas para informarle de la propuesta y solicitar un encuentro con los alumnos de prácticas.

3) Primer encuentro con los alumnos para presentar el proyecto de entrevista, indicarles los motivos, el tema y el tipo de información que se requería y solicitar su colaboración.

4) Segundo encuentro para concertar el lugar, fecha y hora de la entrevista.

5) Tercer encuentro con los estudiantes para realizar la entrevista en el día, hora y lugar acordado, desplazándose el entrevistador a los lugares acordados.

Se entrevistó individualmente, durante los meses de febrero a abril de 2015, a 20 estudiantes del centro universitario CES Don Bosco, conforme al proyecto realizado. Las entrevistas realizadas fueron 8 en el Grado de Maestro en Educación Infantil, 8 en el Grado de Maestro en Educación Primaria, sin diferenciar o discriminar si cursaban los estudios en el turno de tarde o en el turno de mañana, y 4 en el Grado en Educación Social.

La entrevista se realizó según la guía elaborada al efecto. Se les cuestionaba sobre las motivaciones para realizar estudios de Magisterio o de Educación Social, sobre las razones para elegir cursar sus estudios en el referido Centro de Enseñanza Superior y sobre su experiencia, como estudiante en este centro, durante los cuatros años.

Lugar de la entrevista

Las entrevistas a los alumnos del Grado en Educación Social se realizaron en CES Don Bosco, puesto que los alumnos vivían o realizaban las prácticas en lugares bastante lejanos y dispersos. La entrevista se concertó en las fechas en la que los alumnos pasaban por el Centro para tutoría de TFG. Algún caso de este grupo no respondió a la petición, después de haberse ofrecido, me consta que fue por dificultades de horario, al compaginar estudios y trabajo.

Para las entrevistas a los alumnos de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria, se concertó con cada uno el lugar, la fecha y la hora más conveniente en cada caso. Unas entrevistas se realizaron en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, en tres colegios de prácticas, el colegio López Vicuña, colegio Santísimo Sacramento y colegio María Auxiliadora, y en el centro de actividades deportivas y colegio Domingo Savio.

6.4.3.2 Consentimiento informado, cuestiones éticas y confidencialidad

Para Kvale (2011, p. 52) las directrices éticas de una investigación de la ciencia social son obtener “el consentimiento informado” para participar en el estudio, mantener “la confidencialidad” de los sujetos, tener en cuenta las “consecuencias de la participación” en el proyecto de investigación y el rol del investigador en el estudio.

Las entrevistas han pasado el “filtro” que Bertaux (2005) sugiere para los relatos de vida, cuando el investigador invita al sujeto a contar su experiencia. Filtro que se presenta cuando el investigador contacta con el entrevistado y le propone participar en la investigación y ofrecer su experiencia sobre el tema objeto de estudio. Si el sujeto acepta, la propuesta queda confirmada por una especie de pacto. Pero no todos los sujetos a quienes se les invitó a participar a contar su experiencia sobre el objeto de estudio, lo hicieron, y solo quienes aceptan colaborar lo confirman con su compromiso, que actúa como filtro, porque les ayudó a orientarse y centrarse en el tema del que se solicitaba información.

La *confidencialidad* se ha tratado con cada estudiante entrevistado. Se ha informado sobre quién tendrá acceso a la entrevista, sobre la publicación de toda o parte de la entrevista en la transcripción

y análisis de la entrevista y en el informe final. No se ha realizado un consentimiento escrito, porque no se han tratado temas conflictivos, que pongan en cuestión a la persona informante o a la institución. Se ha intentado buscar el equilibrio entre la información detallada para conseguir ideas espontáneas de los sujetos entrevistados y evitar dirigirles para obtener respuestas específicas.

Los sujetos participantes, como informadores, no han objetado dificultad alguna a ser identificados, a manifestar sus datos personales, pero el investigador, para proteger el derecho del sujeto a la intimidad y evitar conflictos innecesarios, ha optado por el anonimato y ha utilizado las siglas y/o números que identifiquen al sujeto, pero ha evitado dar el nombre completo. En algún se ha puesto un nombre ficticio que no responde al nombre real.

En relación a las *cuestiones éticas* del estudio, se han tenido en cuenta las directrices propuestas por Kvale (2011). Se ha informado, previamente, a los sujetos implicados en la investigación del propósito de la misma, el objeto de estudio, las características generales del diseño, el procedimiento en la recogida de la información, el destino de la información obtenida, y los posibles beneficios y riesgos que puede conllevar su participación. Se ha informado sobre la posibilidad de retirarse o de no participar en el proyecto, indicando la voluntariedad en la participación y la posibilidad de retirarse. De igual modo se les ha propuesto el anonimato de sus aportaciones.

6.4.3.3 Comienzo de la entrevista

La entrevista se inicia con la presentación del investigador que actúa como entrevistador. Se informa sobre el objeto del estudio, la finalidad, la técnica a utilizar, el contexto de la entrevista dentro del tema de investigación y sobre las condiciones de participación.

Las entrevistas se han recogido mediante grabadora de audio en formato mp3 con el fin de reunir toda la información que los entrevistados ofrecen. Se han obtenido entrevistas grabadas, grabaciones audibles, que se han transferido al ordenador.

Se ha intentado que fueran grabaciones de calidad, con buena audición y realizadas en un espacio de silencio, en el que solo estaban presentes entrevistador y entrevistado. Cada uno ha utilizado un micrófono, que ha permitido detectar bien la voz de ambos, sin

necesidad de elevar el volumen, sin ruidos y sin otras interferencias. Unas entrevistas se realizaron en el CES Don Bosco y otras en los centros de prácticas de los alumnos, según se había acordado con los entrevistados.

Este formato ha permitido al entrevistador centrarse en el tema y en la dinámica de la entrevista, mantener la escucha activa, y evitar las distracciones con la toma de notas y el sesgo que puede sufrir una entrevista basada en la memoria el recuerdo del entrevistador. El formato en audio ha facilitado la audición posterior, la transcripción para el análisis y ha permitido escuchar las grabaciones en diversos momentos antes del análisis.

Función de la entrevista era “obtener descripciones” (Kvale, 2011) del entrevistado que permitan al entrevistador conocer la interpretación del significado de lo que describe el entrevistado. De este modo, el investigador tiene material pertinente y fiable a partir del cual extraer las interpretaciones.

Las *características del encuadre biográfico* no se obtienen en la entrevista. Se consiguen en otros momentos, en el primer contacto con el entrevistado, antes, durante o al final de la entrevista. Se recogen en la ficha de información de cada entrevista.

6.4.3.4 Las preguntas del entrevistador

La finalidad de la entrevista es generar un conocimiento, y éste va a depender de la formulación de las preguntas, que están en relación con el propósito del estudio. El enunciado de la pregunta va a conducir a estilos de respuestas diferentes, que abarcan ámbitos que van desde lo descriptivo, conductual y experiencial, hasta el ámbito emocional, cognitivo y evaluativo.

Las entrevistas se realizan a partir del guión preparado para la entrevista. Se estructura en ejes temáticos, que incluyen una serie de cuestiones o preguntas que permitan recoger información sobre el tema objeto de estudio de la investigación. Son *preguntas directas*, que se han abordado desde el inicio, al plantear al entrevistado el propósito de la investigación.

En la formulación de las preguntas de entrevista, en general, se ha tenido presente que las preguntas permitan la descripción utilizando

el qué y el cómo, más que la explicación del por qué ocurre un hecho. Se ha utilizado en diferentes ocasiones el por qué, al final de algunas preguntas con el fin de conocer las razones.

En general, el desarrollo de la entrevista ha seguido la estructura del guión de la entrevista, sin embargo, las cuestiones que conforman cada bloque no se han seguido de modo exhaustivo, sino que se han utilizado con cierta flexibilidad. En algún caso, se ha introducido alguna cuestión no prevista para profundizar en el tema, se ha modificado o suprimido alguna pregunta, al considerar que se había dado respuesta, no aportaría más información, o resultaban repetitivas. Se ha solicitado al entrevistado información o aclaración sobre aquellos aspectos que ofrecían cierta ambigüedad, falta de claridad; se ha pedido ampliación o profundización en algún aspecto o tema, porque el entrevistado ofrecía más información de interés para el tema en estudio..., porque como dice Weiss (1994) “si conozco bien un área (...) prescindo de un guión de entrevista escrito, aunque lo tengo bien trabajado en mi mente” (p. 49), porque en esta investigación, el entrevistador coincide con la persona del investigador.

El tipo de preguntas planteadas ha pretendido ser una entrevista que abarque los ámbitos enumerados. Bastantes preguntas estaban asociadas a los hechos, se les pedía recordar, narrar, describir. Muchas hacían referencia a los sentimientos, las experiencias, las emociones. No se han incluido preguntas conceptuales.

El guión de preguntas formuladas por el investigador ha recogido diferentes tipos de preguntas, que pueden ser de utilidad, conforme a la finalidad de las mismas, de acuerdo a la propuesta de Kvale (2011).

Las *preguntas introductorias*, al inicio de cada bloque temático, han querido recoger descripciones espontáneas y ricas de información, en las que el sujeto exprese lo que experimenta sobre aspectos principales de la investigación. Ejemplo: ¿Cómo surgió en ti la idea de ser maestro/a, o Educador/a Social?, ¿por qué elegiste el CES Don Bosco para realizar tus estudios?, ¿una imagen, palabra o frase que resuma tu experiencia de estos años?

Las *preguntas de profundización* han permitido ampliar la respuesta del sujeto, a partir de la actitud curiosa, persistente y crítica del entrevistador. Se ha formulado la pregunta directamente, con el asentimiento, o con un “mm”, con una pausa invitando al sujeto a continuar la descripción, o repitiendo alguna palabra o frase significativa del entrevistado. Ejemplo de ello es: ¿Eres capaz de recordar la primera vez que decidiste ser Maestro/a o Educador/a

Social? ¿Qué fortalezas has descubierto? ¿Qué te ha aportado el paso por este centro?

Preguntas directas para introducir directamente los temas. Ejemplo: ¿Has elegido estudiar Magisterio o Educación Social por vocación o porque es una carrera que ofrece poca dificultad de estudio, o porque no has podido hacer otra cosa, porque no has obtenido nota?

Preguntas indirectas hacen referencia a las actitudes de los otros, y pueden ser una declaración indirecta de la propia actitud del alumno. De este modo, se ha preguntado ¿Por qué crees que otros alumnos eligen hacer magisterio? ¿Por qué crees que algunos alumnos abandonan los estudios o cambian de centro? ¿Cómo crees que otros alumnos valoran el centro, los profesores y la formación que reciben?

Preguntas de estructuración, cuando se ha considerado que el tema estaba agotado, o cuando se ha considerado que las respuestas eran muy largas o no pertinentes a la investigación, se ha utilizado “Me gustaría introducir otro tema...”

Preguntas sondeo, al querer seguir alguna pista ofrecida por entrevistado, con la intención de sondear su contenido pero sin expresar qué aspectos se van a tener en cuenta, por ejemplo ¿Podrías decir algo más sobre esto? ¿Puedes dar una descripción más detallada de lo que sucedió?

Preguntas de interpretación, con las que se ha pretendido expresar, de otro modo, una respuesta dada, por ejemplo, “¿Quieres decir...?”

Preguntas de especificación, para profundizar en el tema, o para obtener descripciones más precisas, como ¿Qué dudas y dificultades has experimentado a lo largo de estos años? ¿Qué te ha motivado a continuar? ¿Qué cauces o canales de participación tienen los alumnos en la vida del centro y en la toma de decisiones? ¿Cómo te sientes, qué experimentas ahora que está cercano el fin de esta etapa? ¿En qué tendrían que mejorar...? ¿Qué sugerencias darías para...?

Silencio. En algunas entrevistas, y con algunos entrevistados, se ha utilizado el silencio, pausas en la conversación, para que el entrevistado tuviera tiempo para asociar y reflexionar. Alguna entrevista ha sido muy pausada, con muchos momentos de silencio.

Con Moyser (1987), se puede decir que el ritmo y la expresión se ha ido desarrollando conscientemente *ad hoc* más que centrarse en el cuestionario; que ha supuesto una buena base para la entrevista, pero

en la práctica, ha sido difícil seguirlo de modo estricto o rígido e incluso en ocasiones mantener el estilo conversacional que requiere.

Con Alonso (1994), se puede decir que la interacción conversacional está regulada por un mínimo marco pautado de la entrevista, un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción. Durante la entrevista, la persona entrevistada produce información sobre todos los temas que nos interesan. Sin embargo, se difiere en que sí se ha ido inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado, aunque con la propia lógica comunicativa que se va generando en los temas, de acuerdo con el tipo de sujeto que se entrevista, promoviendo un primer estímulo verbal de apertura que sea el inicio de lo que se pretende.

6.4.3.5 Escenario de las entrevistas

En cada entrevista, se ha tenido en cuenta las indicaciones de Kvale (2011). Se ha intentado crear una buena interacción social con el entrevistado: que se sintiera cómodo, a gusto, con el fin de crear buena disposición en las experiencias que se iban a narrar.

El escenario de las entrevistas se ha creado con la *introducción informativa* al entrevistado, antes de la entrevista, en la que el entrevistador ha recordado a los entrevistados el objeto de la entrevista, se ha informado del objetivo y estructura de la misma, del uso de grabadora...

El *contexto social y emocional* de la realización de las entrevistas ha coincidido con un momento importante de los alumnos, al encontrarse, la mayoría de ellos en el período de prácticas, lo que explica las referencias a la experiencia de prácticas, a su futuro laboral incierto, orientado a la preparación de oposiciones, a la continuación de sus estudios o a un próximo contrato laboral. También incide en su expresión afectiva y emocional, la interacción en las prácticas, el contacto real con los educandos.

La expresión corporal y facial ha acompañado a la voz del entrevistado en sus declaraciones, aportando más riqueza al significado de lo que se expresaba, algo que no se percibe en los textos escritos.

Al principio de la entrevista, algún entrevistado, refleja tensión, ansiedad y nervios, pero a lo largo de la conversación consigue

relajarse; sin embargo en algún sujeto se observa durante toda la entrevista; en otros, se percibió indiferencia.

Al finalizar, se les ha preguntado si deseaban añadir algo más, se ha dialogado sobre la experiencia de ser entrevistados, sobre cómo se han sentido. La mayor parte de los entrevistados expresaron que se habían sentido muy bien, que la entrevista había sido una experiencia positiva, enriquecedora, en la que habían podido expresarse libremente ante el entrevistador, incluso sabiendo que formaba parte del equipo docente del centro, como profesor y miembro de la institución. Agradecían que, al final de cuatro años, alguien les hubiera preguntado sobre su experiencia.

Se ha percibido que algunos entrevistados tenían curiosidad, porque, decían, “nunca, nadie nos ha preguntado”; otros han expresado interés o deseo de colaborar y realizar la entrevista, porque, de esta forma, podía dar su opinión y colaborar en la mejora del centro, otros lo han agradecido..., algunos incluso han expresado cierto temor o nerviosismo porque sabían de la importancia o trascendencia de sus palabras y opiniones, e, incluso, se ha percibido que, en algún caso, era la oportunidad para realizar alguna crítica o expresar su malestar ante alguna situación. Ésta es la riqueza de la investigación, la diversidad de opiniones en algunos temas, la coincidencia en otros aspectos, la sinceridad, honestidad, claridad al expresar lo que pensaban, y al mismo tiempo, en algunas circunstancias, utilizar la crítica constructiva, ofreciendo posibles soluciones y respuestas.

Al finalizar cada entrevista, la entrevistadora ha dedicado un breve tiempo a sintetizar alguna impresión o idea que le ha llamado la atención, le ha interrogado o le ha confirmado, recogiendo, brevemente, impresiones, situaciones o temas que más han llamado su atención o han centrado su interés.

6.4.3.6 El entrevistador

La entrevista requiere un aprendizaje para el dominio de la técnica. El investigador ha sido autodidacta, utilizando diversos manuales para su propia formación en la selección y aplicación de la metodología a utilizar según el planteamiento del estudio. No le ha sido posible disponer de un tiempo de aprendizaje formal, para aprender a entrevistar con un maestro en el oficio de la entrevista, pero, como escribe Kvale (2011), “la buena entrevista de investigación va más allá

del conocimiento de las reglas formales y abarca más que el dominio de las destrezas técnicas de un oficio” (p. 77), incluye el juicio personal sobre las reglas y las técnicas a las que recurrir o no.

En el presente estudio, el investigador-entrevistador es miembro de la comunidad educativa objeto de estudio. Este hecho ha facilitado al investigador conocer la realidad, comprender mejor las diversas situaciones que le ha ofrecido la recogida de información a través de las diversas técnicas utilizadas en el estudio. Sin embargo, es consciente de la posibilidad de cierto riesgo de subjetividad.

Ha intentado mantener una actitud objetiva y una observación pasiva, de manera que el conocimiento del contexto y de la realidad del entorno social a estudiar, no fuera una interferencia en el proceso, con el fin de conseguir la mayor objetividad posible en el estudio.

Lo que ha ocurrido a los alumnos, también, lo ha experimentado el entrevistador, al no ser una persona experimentada en la técnica de la entrevista. Al principio, se ha sentido un poco nerviosa, sin saber cómo iba a transcurrir el desarrollo de la entrevista, el manejo de la grabadora, con cierto miedo de cometer un error y que, al final, no se hubiera quedado registrada la entrevista. Con algún temor ante lo imprevisible, por dónde podría derivar la entrevista, pues era consciente de que podía desviarse del objetivo que pretendía y discurrir por derroteros no previstos, e, incluso, la posibilidad de escuchar interpretaciones, versiones o argumentos no coincidentes con su visión. Sin embargo, poco a poco, ha ido adquiriendo dominio de los medios técnicos y dominio de la entrevista como herramienta, como técnica de recogida de información, consiguiendo más espontaneidad, y aumentando la capacidad de introducir, eliminar, ampliar, modificar, alguna pregunta, sin perder de vista los bloques de la entrevista y los objetivos de la misma.

Habilidades del entrevistador

Con la entrevista se pretende obtener información, difícil de obtener de otro modo, que permita profundizar en aspectos de interés. Con esta finalidad, el entrevistador ha intentado que el entrevistado exprese libremente sus respuestas, con el fin de obtener las opiniones y motivos del significado más profundo del tema. En la profundización se han utilizado expresiones como ¿en qué sentido?, ¿qué quieres decir?, o gestos positivos como asentir con la cabeza, sonreír u otras expresiones

no verbales de aprobación y hasta el silencio, ayudan a conseguir respuestas de profundidad.

Se ha permitido al entrevistado disponer del tiempo necesario que le permitiera formular y expresar sus pensamientos e ideas. Se ha intentado crear un clima cómodo, atractivo para que el sujeto se sintiera a gusto.

Ha procurado tener una actitud empática, como la define Pérez (1998, p. 44) “ponerse en el lugar del otro entendiendo y aceptando su ‘lógica’, la lógica de sus conductas”, esto requiere comprensión, intuición, objetividad, no juicio ni implicación afectiva.

Kvale (2011) expresa que el entrevistador ha de tener actitud de *escucha* y habilidad para *escuchar activamente*, con atención, mostrando verdadero interés, tratando de comprender las experiencias y respetando en todo momento las opiniones del entrevistado, de manera que pudieran expresar libremente sus experiencias y sentimientos. Actitudes tan importantes, como el dominio específico de las técnicas de entrevista, porque ha de aprender a escuchar lo *que se dice* y *cómo se dice*.

Como se ha dicho anteriormente, el entrevistador ha realizado un *proceso de aprendizaje* también en la adquisición de esta actitud o habilidad. Ha ido adquiriendo mayor *sensibilidad* para seguir la pista a una respuesta, *conocimiento* de lo que quería preguntar y *flexibilidad* para profundizar en las respuestas de los sujetos, solicitando aclaraciones de los significados o ampliar las descripciones, sin perder de vista el objeto de la investigación, utilizando el “arte de las segundas preguntas” (Kvale, 2011, p. 92) que no estaban preparadas con anterioridad, con el fin de profundizar en algún aspecto.

El entrevistador, conocedor del tema y con habilidades de conversación, ha debido tomar decisiones sobre la marcha, sobre qué preguntar y cómo, en qué aspectos profundizar y en cuáles no, qué respuestas comentar e interpretar y cuáles no. Ha tenido que desarrollar la intuición, y ayudar al individuo en el desarrollo de sus narraciones.

Por último, ha mantenido una postura de *observación pasiva*, porque, conociendo el contexto objeto de estudio, ha intentado no interferir en la aportación del sujeto, sobre todo, cuando el entrevistador percibe alguna información parcial o no del todo coincidente con la realidad. Se es consciente que, a veces, ha resultado

difícil, sobre todo, en la entrevista, y que, en alguna ocasión, ha aportado su visión personal.

El rol y funciones del entrevistador

El rol que adopta el entrevistador, y según lo presenta Gorden (1975) y Valles (1992), está en relación a la condición de ser *miembro*, del grupo al que pertenece el investigado. El investigador ha trabajado individualmente, sin recibir ayuda de otro personal del Centro educativo, salvo en las tareas de “puente” o “mediación” para entrar en contacto con los informadores.

Kvale (2011), también, propone que el entrevistador ha de estar *familiarizado* con el entorno en donde se van a realizar las entrevistas, con el fin de conocer, previamente, la lengua local, las rutinas diarias y las estructuras de poder, y dar sentido a lo que los entrevistados expresan en las entrevistas. El entrevistador no es un sujeto *extraño*, sino que está familiarizado con el contexto social y situacional tanto del entorno objeto de estudio como de los sujetos informantes, y los temas sobre los que solicita información. Imparte docencia en el área de Pedagogía del Centro universitario objeto de estudio, en el Grado de Educación Primaria. Conoce la organización, la práctica diaria, los problemas que pueden darse en la comunidad escolar y todos aquellos aspectos que los entrevistados puedan hacer referencia en la recogida de datos por medio de la entrevista.

En relación al estatus del entrevistador, puede considerarse que, desde el punto de vista del entrevistado, puede ser asociado como a un estatus de *superioridad*, porque pertenece al claustro de profesores del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, y es miembro religioso de la Entidad Titular del centro. Sin embargo, el entrevistador en ocasiones ha tratado de adoptar un nivel de *igualdad* creando un clima de acogida, de comprensión, empatía y aceptación de cualquier información, incluso, cuando no fuera favorable, tanto para la institución como para el profesorado. En otras ocasiones, ha mostrado un nivel de *inferioridad*, necesitado de su información para conseguir el objetivo de la investigación. Indudablemente, en la práctica, el entrevistador ha tenido que desplazarse de uno a otro rol y adoptar uno u otro rol dependiendo de la información que en ese momento precisaba.

6.5 TRANSCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Transcripción de Carta a mi escuela

La Carta a mi escuela se recoge en formato papel y, posteriormente, se ha pasado a formato digital. Este hecho permite tener todas con el mismo formato, imprimir, cortar y pegar en el informe y guardar como material Anexo a la investigación.

Transcripción de Autobiografía

Para realizar la Autobiografía se ofreció posibilidad de hacerlo en formato papel o digital. En ambos casos, están digitalizadas para realizar el mismo proceso que en la herramienta anterior y unir al Anexo de investigación.

Transcripción de las entrevistas

Las grabaciones de las entrevistas, en formato digital, se han transferido al ordenador. La transcripción de las entrevistas se ha realizado por medio de un programa informático que permite transformar la voz en texto. Sin embargo, ha requerido un trabajo laborioso de audición y revisión de estas transcripciones, por los errores que se detectaban en la transformación de voz a texto.

Las entrevistas se han transcrito de forma literal, transcripción al pie de la letra, palabra por palabra, manteniendo las repeticiones frecuentes, anotando los “mmm...” y “hummm”, incluyendo las pausas, los énfasis en la entonación y expresiones emocionales como risa, suspiro, a partir de la normativa convencional para la transcripción. En la original, se ha mantenido la información íntegra que ofrecían los entrevistados. Solo se han eliminado los nombres en la transcripción para asegurar la confidencialidad, utilizando *siglas identificativas* para facilitar el anonimato. En listado aparte, se mantiene el nombre y otros datos identificativos de los sujetos.

Al tratarse de un estudio no centrado en el análisis lingüístico, sino un análisis centrado en el contenido y significado, que pretende “conocer lo que el sujeto cuenta en una historia pública amena” (Kvale, 2011, p. 127), en el informe de la presente Tesis Doctoral, se ha introducido alguna modificación en estructura o expresión gramatical,

suprimiendo repeticiones innecesarias, muletillas, acortando pausas..., con el fin de obtener una lectura más ágil y más fácil de analizar. Solo se han introducido algunos cambios menores en el estilo lingüístico, que no afectan al significado del contenido.

Las entrevistas han sido transcritas por el investigador, hecho que, en un determinado momento, ha resultado un trabajo cansado y estresante, pues, en la transcripción de cada entrevista, se han utilizado más de cinco horas por entrevista, dependiendo de la amplitud de la misma, pues hay algunas más cortas y otras más largas. Del mismo modo, la Carta a mi escuela y la Autobiografía, también, han sido pasadas a digital por el entrevistador.

6.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los relatos de vida han revelado gran riqueza al transcribirlos y, mucho más, al realizar el análisis en profundidad, al ofrecer “multitud de indicios” (Kvale, 2011, p. 54). En las descripciones que se ofrecen tanto las Cartas a mi escuela, como la Autobiografías y las Entrevistas se descubren puntos o aspectos recurrentes, que han permitido ensamblar hipótesis, y, después de un proceso de comparación y verificación contrastada, han conducido a desechar unas y a conservar lo más pertinente para el objeto de estudio, hasta llegar al “punto de saturación”.

El análisis del relato de las narraciones ha ofrecido la posibilidad de comprender el significado que las personas dan a los acontecimientos claves en su vida.

La generalización de los resultados, en el trabajo de campo de la presente investigación, ha multiplicado la observación de los casos individuales, seleccionando n° cartas, n° autobiografías y n° entrevistas, teniendo, como criterio, la mayor variedad posible en las características de los casos observados: el Grado de estudio, el curso, el turno, el sexo, antiguo alumno de centro salesiano, no antiguo alumno, “señales contradictorias”, diversidad puntos de vista, diferente grado de percepción, la recurrencia.

Para evitar el “sesgo institucional” como un límite o crítica que se puede hacer a la investigación, en el que puede caer el investigador, al

tratarse de un miembro de la Institución CES Don Bosco, se ha recogido toda la información aportada por los alumnos, como se muestra en los Anexos, que mantienen la información original, en las transcripciones, y en el análisis, sin evitar ocultar aquello que dé una visión negativa de algún aspecto de la institución.

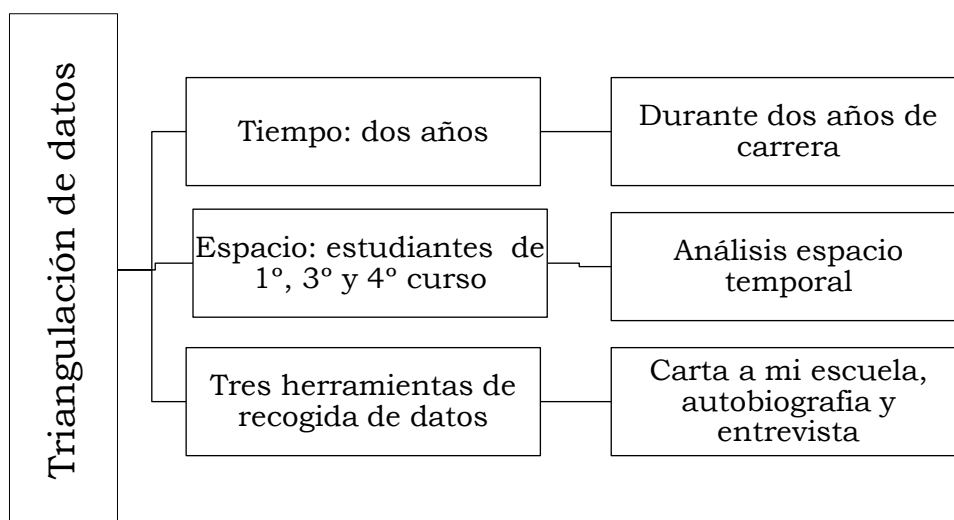
6.7 VALIDACIÓN Y TRIANGULACIÓN

La triangulación, como técnica mediante la cual el material recogido se puede validar o corroborar, al utilizar diferentes técnicas o herramientas de recogida de información, o al utilizar diversos métodos.

La validación y la triangulación de la presente investigación, se refleja en el siguiente gráfico, *figura 10*:

Figura 10. Triangulación de datos.

Fuente: Elaboración propia.



7 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

*Aprende de ayer, vive hoy, ten esperanza por el mañana.
Lo importante es no parar de cuestionar.*

Albert Einstein

El análisis de datos cualitativos es algo complejo. Miles y Huberman (1984) expresan que el análisis consiste en tres tipos de actividades concurrentes: reducción de datos, presentación de datos, conclusiones y verificaciones. Todo ello en un proceso interactivo y cíclico.

Para Huber y Marcelo (1990), dar sentido a los datos cualitativos significa: *reducir* las notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc., hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas. También supone *estructurar* y exponer esos ítems, y finalmente, extraer y confirmar unas *conclusiones*.

Para Bertaux (2005), una de las funciones que cumplen los relatos de vida es la función analítica.

El análisis de los datos se ha iniciado con el trabajo de campo, cuando, en la primera recogida de información y en las primeras entrevistas, se ha detectado algo que, de algún modo, sorprendía, e incluso incomodaba, porque, como dice Bertaux (2005), esas reacciones espontáneas son un signo de que “la realidad no se corresponde con lo que él imaginaba” (p. 54). Esas observaciones han ofrecido una imagen, una representación mental de “los mecanismos de funcionamiento (*inner working*)” (2005, p. 53) del objeto de estudio, que se ha ido completando y mejorando conforme se han escuchado y leído con mayor atención la narración de todos los relatos de vida, y ofrecían la experiencia del sujeto sobre las relaciones sociales en las que se encuentra inserto.

El proceso realizado en el análisis se fundamenta en lo que investigadores, como Coffey y Atkinson (1996), Mason (2002), Flick (2006, 2007a) han expresado sobre análisis de datos cualitativos, al reconocer que el análisis implica dos aspectos: “el manejo de los datos y la interpretación de los mismos”, que en ocasiones se utilizan simultáneamente. Gibbs (2012) expresa que con frecuencia, se realiza en una secuencia que se “inicia con los procedimientos ‘administrativos’ y pasa, luego, a la reducción de los datos en resúmenes o visualizaciones antes de acabar con el análisis interpretativo y la extracción de conclusiones” (p. 19).

El análisis de los datos se ha iniciado con los *procedimientos administrativos*, de clasificación, recuperación, indexación y manejo de datos cualitativos, centrando la atención en cómo utilizar los procesos para generar ideas para el análisis, se ha pasado, posteriormente, a la *reducción de datos* en resúmenes para concluir con la *interpretación* y la extracción de *conclusiones*.

Pérez (1998b) propone tres momentos en el proceso de análisis de datos cualitativos: análisis exploratorio, descripción e interpretación.

Gibbs (2012) presenta, como método de análisis, el prestar atención a las *descripciones*, porque “la descripción ofrece detalles y ayuda a comprender el entorno a estudiar y a analizarlo (p. 23), al mostrar la riqueza de lo que sucede y poner de relieve cómo se involucran las intenciones y las estrategias de la persona. Esto permite “ofrecer una explicación de lo que está sucediendo” (p. 23).

A partir de un *método inductivo* de la observación o de la descripción de circunstancias, expresiones o experiencias similares se llega a dar una explicación general por la “acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares” (Gibbs, 2012, p. 23).

Desde un *enfoque idiográfico* que estudia a la persona, al lugar, al acontecimiento, al entorno como un “caso único”. El foco se pone en “la interacción de factores que podrían ser completamente específicos” (Gibbs, 2012, p. 24), pues incluso, cuando se comparta algún aspecto, se darán diferencias entre ellos que les afectarán de manera sustancial.

Se han identificado *acontecimientos clave* y *personas* que han tenido un impacto significativo en la vida de los sujetos. A los acontecimientos clave, Denzin (1989) le denomina “epifanía”, y entiende por ello “el acontecimiento que deja una marca en la persona” (Gibbs, 2012, p. 89), algo que les ha hecho diferentes. También incluye otras influencias, como personas que tuvieron la suerte de conocer que

influyeron en ellos, encuentros que entran a formar parte de lo que McAdams (1993) denomina “mito personal”.

Gibbs (2012) propone identificar en las narraciones los acontecimientos que se narran, experiencias (imágenes, sentimientos, reacciones, significados), explicaciones, justificaciones, excusas.

El análisis se ha realizado en un proceso con tres etapas:

Primera etapa del análisis de datos: *Análisis exploratorio*

Se ha iniciado el proceso de *reducción de datos*, con la información recogida a través de Carta a mi escuela, Autobiografía y Entrevista, con una primera lectura para realizar un “análisis exploratorio”, según el modelo propuesto por Tesh (1987), una mirada “selectiva” con el fin de realizar el primer nivel de reducción de datos.

A partir de la lectura y relectura, se han anotado las ideas temáticas, los puntos estructurales, ideas y reflexiones personales. Se han marcado las mini-historias o subtemas que aparecían en la narración, se han resaltado las *palabras o fragmentos* que reflejaban emociones, las *imágenes, metáforas y comparaciones*, y los pasajes que expresaban *sentimientos* del narrador.

A partir de los objetivos propuestos, se han elaborado categorías, que se han ido completando e, incluso, matizando a lo largo de esta primera fase conforme se realizaba la lectura de los datos obtenidos, si ha aparecido algún nuevo concepto, asociando diferentes aspectos hallados, seleccionando aquellos pertinentes y relevantes al objeto de estudio. Se ha realizado una *selección secuencial*, un procedimiento abierto, porque, en la medida que avanzaba la investigación, se han ido incorporando nuevos datos para el análisis.

Este proceso ha permitido obtener una cantidad manejable de datos e ir estructurando la información.

En esta primera etapa, se han definido las unidades de análisis y se han elaborado las primeras categorías o códigos, entendidos como “el proceso de identificar pasajes” (Gibbs, 2012, p. 55) en las tres herramientas utilizadas, que ejemplifican las ideas temáticas, dándoles una etiqueta, el código, acorde con los objetivos de la investigación, que ha permitido clasificar los datos obtenidos. Se han elaborado antes, durante y al finalizar el trabajo de campo, con el fin de realizar un mapa

general de codificación, configurado por categorías amplias que, posteriormente, se han ido dividiendo. Son códigos descriptivos, que identifican las características de segmentos de los registros y atribuyen un contenido a un segmento de texto, y explicativos, que hacen referencia a temas que se descubren recurrentes o que muestran un mismo significado.

Al tiempo que se ha realizado la primera lectura con el análisis exploratorio, la primera selección y codificación, se han realizado algunos “memos” o “memorandos”, pensamientos analíticos sobre los códigos que ofrecen aclaración y dirigen la codificación, con alguna referencia conceptual sobre esa información. Estos memos han permitido, en etapa posterior, establecer relaciones, conexiones, contrastar, y llegar a alguna generalización y encontrar algunas propuestas sobre los posibles hallazgos y conclusiones.

Segunda etapa del análisis de datos: *Descripción*

Examinar los segmentos de cada categoría ha conducido a un nivel de reducción de datos y a elaborar el primer *resumen* de lo obtenido hasta ese momento.

El resumen se ha realizado respondiendo a las cuestiones *Qué sucede o cómo sucede*. Indica los aspectos más destacados de la primera categorización, *por qué sucede*, y explicita las *primeras asociaciones encontradas*, si se esperaban, si sorprenden o si responden a los objetivos. Las respuestas a estos interrogantes han sido decisivas en el análisis, en la búsqueda posibles explicaciones. Ha permitido “interrogar a los datos al tiempo que dejarnos interrogar”. Se ha buscado la conexión entre las ideas.

Este primer resumen, describiendo lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede, ha suscitado alguna reflexión sobre el tema, se ha tenido alguna *corazonada*, ha surgido algún *interrogante*, *duda* o *certeza*...

El informe se había diseñado de manera que reflejara el análisis de cada uno de los Grados, presentando de forma independiente cada Grado, y, en etapa posterior, realizar el estudio comparativo de los tres grados. Sin embargo, al constatar las grandes coincidencias en los temas estudiados, se ha realizado un informe unificado, presentando

las coincidencias en los tres grados y los aspectos en los que difieren en algún Grado.

Tercera etapa del análisis de datos: *Interpretación*

La tercera etapa del análisis ha sido la interpretación de los datos obtenidos. Ha supuesto integrar, relacionar, establecer conexiones y posibles comparaciones. Interpretación y reflexión que se integra en el análisis.

La interpretación de los datos, en el marco de la práctica y contrastando con la realidad reflexionada, ha llevado a volver sobre ellos en varios momentos con el fin de establecer consideraciones sobre las relaciones y llegar a conformar una serie de conclusiones.

Kvale (2011) propone “volver en espiral a etapas previas, tener presente el final del estudio y tomar en consideración que el entrevistador puede aprender algo de él” (p. 68). Este ha sido el trabajo del investigador, un constante volver en espiral a etapas previas, procurando la interconexión, entre todas las partes de la investigación, entre las estrategias, objetivos, teoría y práctica.

Según el apartado 6.1 Fase de reflexión, para analizar el problema que se estudia en esta investigación, previamente, se ha concretado en las cuestiones pertinentes, formuladas como elementos elicitadores que permiten la flexibilidad para analizar, en profundidad, los aspectos relevantes e irrelevantes y así poder establecer la relación con los objetivos correspondientes. A continuación, en la *tabla 26*, se presenta la relación establecida entre el problema a investigar, las cuestiones planteadas y los objetivos.

Tabla 26. Relación entre el problema a investigar, las cuestiones planteadas y los objetivos.

Fuente: Elaboración propia.

Problema a Investigar	Cuestiones planteadas	Objetivos
La vida afectivo-social en la institución educativa del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid y los valores que la fundamentan.	Motivaciones para elegir los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria y Educación Social.	Objetivo específico 1: Conocer las motivaciones de la elección de estudios de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria y Educación Social.
	Motivaciones para la elección del CES Don Bosco como centro para realizar los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Social.	Objetivo específico 2: Conocer las motivaciones que ha llevado a los estudiantes en su elección del CES Don Bosco.
	El entorno educativo del CES Don Bosco desde el punto de vista de los estudiantes.	Objetivo general 1: Analizar la vida afectivo social entre el alumnado, entre este y el profesorado en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid. Objetivo general 2: Conocer si las experiencias proporcionadas por esa vida en el centro favorecen la formación inicial como docentes.
	Valores que fundamentan la vida afectivo-social en la institución educativa CES Don Bosco.	Objetivo general 1: Abstraer los valores que fundamentan la vida con el objetivo de potenciar los elementos que influyen positivamente y detectar los aspectos de mejora.
	Conclusiones y propuestas como posibles líneas de trabajo en el futuro y de mejora en la institución del CES Don Bosco.	Objetivo específico 3: Determinar las posibles líneas de trabajo en la mejora de la vida en el CES Don Bosco.

7.1 MOTIVACIONES PARA ELEGIR LOS ESTUDIOS DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL

*Dadme una vocación y os devolveré
una escuela, un método y una pedagogía.
¿Qué cómo doy tanta importancia a la vocación?
Porque sin ella no podréis dar un paso en vuestra empresa.*

(Poveda, 1912, c., p. 247).

En Bartolomé, M. (1998). *Atreverse a educar*.

En este informe, se presenta los motivos de los estudiantes para iniciar sus estudios, se analiza las motivaciones, los acontecimientos, experiencias y personas que han dejado huella en la persona, lo que Denzin denomina “epifanías”.

La muestra de 227 estudiantes ha sido tomada en los tres grados: Grado de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria y el Grado en Educación Social, y la recogida de datos a través de las tres herramientas diseñadas: *Carta a mi escuela* (1º curso) *Autobiografía* (1º y 3º curso) y *Entrevista* (4º curso).

Con todo ello, se ha obtenido el resultado que permite dar respuesta al *Objetivo específico 1*: “Conocer las motivaciones de la elección de estudios de Maestros en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Social”.

7.1.1 Motivaciones para realizar los estudios de Grado de Maestro

Diversos motivos han llevado a los estudiantes a iniciar sus estudios de Grado, que se recogen en la *tabla 27*, junto a las experiencias que, en muchas ocasiones acompañan o preceden a esas motivaciones.

Tabla 27. Motivaciones y experiencias para la realizar los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.

Fuente: Elaboración propia.

Motivación 1: El agrado y la satisfacción por los niños, desde siempre y desde pequeños.

Motivación 2: Maestros por vocación.

Motivación 3: Otras motivaciones.

- Dar continuidad a sus estudios, porque ya tienen formación en el Módulo Profesional de Educación Infantil o en Integración Social, en el caso del Grado en Educación Social.
- Sin una motivación clara. No fue su primera opción.
- Como curso puente para realizar otras carreras universitarias, por falta de nota.
- De rebote, porque no les da la nota para otras carreras universitarias por ser una segunda opción.
- Plan B, como parte de un camino, para presentarse a una Oposición.
- Ser una carrera fácil de obtener que les posibilite tener un título universitario con poco esfuerzo.
- Después de otras experiencias laborales o de estudios. Un camino entre muchos y final de un largo camino
- Por casualidad, de forma accidental.
- Deseo de dar un cambio a su vida.

EXPERIENCIAS

- La influencia y experiencia de profesores de etapas escolares anteriores, que han sido referentes. Alguno en sentido negativo.
- La influencia de la familia, por contacto con sus padres o familiares maestros.
- El contacto con los niños a través de diversas experiencias prácticas, en el ámbito familiar, escolar, o extraescolar.

Motivación 1: El agrado y la satisfacción por los niños, desde siempre y desde pequeños

Muchas son las narraciones que expresan como motivación para realizar sus estudios de magisterio, el que “desde siempre” y “desde niños, desde pequeños” era su interés y deseo. A ello, se une el “agrado por los niños”, con diferentes matices. Desde pequeños y desde siempre lo habían pensado, porque sienten mucho afecto y cercanía con ellos y se les da bien tratar con ellos. Expresan sus emociones y sentimiento utilizando expresiones como “me encanta”, “me apasiona”. Se trata de algo que desde siempre han tenido claro y nunca han dudado.

El encanto por los niños, a veces, se presenta de modo genérico, pero, en la mayor parte de las narraciones, se describen experiencias que han tenido en contacto con niños pequeños; en ocasiones hacen referencia a experiencias en la familia, cuidando a algún familiar, hermanos o primos, en otras mencionan actividades extraescolares o de tiempo libre y también actividades de refuerzo y apoyo en el estudio.

El “agrado por los niños” unido a ser un deseo “desde siempre” y “desde pequeños”. Así lo cuentan:

Desde pequeña siempre he jugado a ser profesora, a evaluar a mis peluches y explicarles los temas que tenía que estudiarme yo para los exámenes (C4-EPC).

Lo decidí de niña, cuando siempre decía que quería ser “profe”. Siempre me han interesado los niños y sobre todo cómo piensan y aprenden, ya que creo que en un futuro ellos aprenderán de mí y yo de ellos (C15- EPA).

Ya desde pequeñas, juegan a ser profesoras, y, desde que inician la escuela, saben lo que querían ser “maestra”, por la experiencia de

cómo les cuidaba y les enseñaba su profesora; cuando vuelven a casa hacen de maestras enseñando a sus muñecos lo que habían aprendido ese día en la escuela.

Desde que era pequeña me gustaba jugar a que era profesora; mi hermana y mi prima eran las alumnas y yo las enseñaba y ayudaba a hacer los deberes del colegio (A2-1EP).

Desde que empecé a ir al cole supe que cuando fuera mayor sería maestra. Me encantaba la forma en la que mi profe cuidaba de nosotros, nos enseñaba a cantar, a organizarnos a querer a mis compañeros y al colegio, entonces para mí el mejor del mundo y a aprender tantas cosas sin darnos cuenta que me hacía sentir mayor.

Cuando llegaba a casa era yo la maestra, me colocaba el babi al revés, me ponía los tacones de mi madre, y en una pizarra enseñaba a mis muñecos lo que había aprendido ese día en clase y así seguí durante años. Incluso llevaba un cuaderno con las notas de todos mis muñecos, año tras año (A6-1EP).

Desde pequeña, cuando veía a mis profesores impartir las clases, siempre quise ser maestra. Cuando llegaba a casa jugaba a ser profesora y los alumnos eran mis muñecos. Me gustaba corregir, poner cuentas, notas a los alumnos (muñecos) y sobre todo enseñarles lo que yo aprendía en el colegio. Lo que más me gustaba era jugar a “maestras”. En el colegio me sentía feliz y en los juegos como decía anteriormente yo asumía enseguida el papel de maestra, no otros. No me he planteado nunca ninguna otra opción y si me las he planteado han sido puntualmente pasajeras (A3-3EP).

El cuidado de niños pequeños o de familiares, primos, refuerza su idea de ser profesora de niños pequeños. Lo que les cautiva de ellos, es su sonrisa, su forma de ver el mundo, el observar cómo aprenden lo que se les enseña; eso les aporta unos “beneficios personales” que les llena más que lo “económico” que se puede conseguir de otro modo.

Siempre he cuidado de niños de amigos de mis padres, de mis propios primos sin importarme y sin lucrarme de ello, me lo he pasado en grande y no me arrepiento (A12-1EP).

Desde siempre me ha gustado la idea de ser profesora, y cada vez que iba creciendo más convencida estaba. He escogido esta carrera porque me encantan los niños, el año pasado estuve en mi colegio de infantil/primaria dando clases de patinaje a niños de 4 a 12 años. Lo mejor de estos dos años ha sido el gran esfuerzo que hacían los niños para patinar bien, y sobre todo la evolución que hicieron. En ese momento me sentí feliz, porque con mi ayuda pudieron conseguir aquello que querían. Sentir que con una sola sonrisa de ellos te cambian un día triste a un día alegre, es algo maravilloso. Sin duda alguna, los niños son la alegría de la vida (C13-EIA).

Diversas experiencias prácticas dando clase u otro tipo de actividad; La sensación que produce al comprobar que los niños mejoran, cambian y aprenden lo que se les enseña. Ayudar y enseñar produce gran satisfacción personal e incentiva el deseo de ser maestros y dedicarse a la educación.

Mis ganas de ayudar siempre a los demás, de sacar felicidad, de sacar lo mucho que toda la gente vale por lo menos en alguna cosilla por insignificante que pudiera parecer. Todo estas ganas de saber cuánto todo el mundo vale también tiran muchísimo de mí para seguir formándome en adelante e intentar siempre estar a la altura de las actualizaciones y a la vanguardia docente (A1-1EP).

Mi experiencia con mi hermana pequeña, ya que yo le ayudo bastante con los exámenes y me sentía muy orgullosa de enseñar a los otros (A15-1EP).

Se trata de un deseo que va creciendo, que se va confirmando con las pequeñas prácticas y experiencias que tienen con los niños. El término “desde siempre” ya indica que no es un hecho esporádico o puntual, sino que es algo que ha ido con la persona a lo largo del tiempo.

Consecuencia de sentirse a gusto con lo que hace y con quienes está, produce a la persona una sensación de felicidad, de sentirse bien, que confirma la vocación.

La mayoría de vosotros sabéis he decidido dedicar mi vida a la educación. Algunos me animasteis y otros me intentasteis aconsejar lo que sería mejor para mí. Menos mal que a estos últimos no os hice mucho caso porque no habría tenido la oportunidad de descubrir que lo que realmente me hace feliz es esto. Y ahora veo la oportunidad de deciros el porqué.

Hace tiempo, hará unos cuatro años, alrededor de los 15 años, comencé a tener una cierta inclinación hacia el ámbito educativo. Me interesaba, en sí, el proceso de aprendizaje: como estudiaban mis compañeros, porque suspendían y como podía ayudarles. Poquito a poquito fui guiándoles y viendo resultados. Por una situación de paro en casa decidí contribuir económicamente así que comencé a dar clases particulares. Cada vez me interesaba más y más como ayudar a aquellos niños, y otros no tan niños, a perseguir sus objetivos, a ayudarles a mejorar. Así que llegado segundo de Bachillerato, lo tenía bastante claro (C12-EIA).

Después de Bachillerato opté por hacer el Grado Superior de Educación Infantil, que me encantó. Desde muy pequeña he tenido claro que quería ser de mayor “profesora de niños pequeños” aún recuerdo esas palabras. Las prácticas del grado Superior de Educación Infantil fue una experiencia maravillosa, todos los días entraba y salía con una sonrisa más grande puesto que me encontraba feliz. Siempre he pensado que los niños eran mi vocación, pero me he dado cuenta que así es y será. Por ello decidí hacer el Grado de

magisterio de E.I., hasta el día de hoy estoy muy contenta e ilusionada (C16-EIB).

El término “pequeño” también puede interpretarse como algo que ha perdurando en el tiempo, y que le ha ido acompañando a lo largo de todo su proceso evolutivo. Es lo que siempre han querido. Este motivo se fundamenta en que siempre le han gustado los niños, y se ha ido confirmando con la experiencia realizada en una escuela de educación infantil. Piensan que es un trabajo bonito, muy agradecido, y que exige paciencia, responsabilidad y afecto, entre otras cosas. Otro motivo que confirma es la experiencia realizando prácticas en una escuela de infantil.

El agrado por los niños, se expresa con los términos “pasión” y “encanto”.

Me apasionan los niños, la enseñanza y la satisfacción de saber que están ayudando y formando a unos niños que en el futuro puede que te tengan de referencia y les hayas ayudado a empezar a ser conscientes de las primeras bases de educación junto a su familia (C3-EIB).

Aparte de porque me gusta esta profesión y me encantan los niños (C29-EIB).

Trabajar con los niños, ayudarles en su formación produce en la persona una sensación de satisfacción y favorece el sentimiento de realización personal al descubrir que el niño aprende lo que le enseña. Es la recompensa al trabajo realizado. Piensan en la posibilidad de poder influir en los niños. Tiene su recompensa, es gratificante, reconfortante, porque ellos también enseñan, y transmiten felicidad a los adultos, a los educadores y produce un sentimiento de felicidad.

Para mí el colegio fue una experiencia que guardo con mucho cariño y donde me sentí muy feliz. Además es muy importante porque marcas a los alumnos y les formas como personas. Me parece muy gratificante (14 EI-B).

Luego tiene su merecido. Llegar y que te digan, yo por ejemplo, este año una profesora me dijo “Mira, Ana, esto lo has conseguido tú, has conseguido que este niño aprenda a escribir esta letra”, y es como, jopé, te sientes realizada, te sientes de “están aprendiendo gracias a mí”, es una cosa... Es la mejor profesión, desde Infantil hasta finales...Yo creo que ser maestro es la mejor profesión, para mí, claro... Porque ves que estás haciendo algo para el futuro, estás creando gente para el futuro que, gracias a ti van a tener algo, pues eso, van a saber... Ser algo en su futuro, puedan tener algo, claro, puedan tener un futuro (E5-EI-ASG).

El agrado por los niños y el deseo de estar con ellos es el primer paso para descubrir la vocación. Esta motivación de sentirse “a gusto” al hacer alguna actividad con los niños es el signo de una motivación que brota del interior, sin tener en cuenta una recompensa externa, sino la satisfacción y la alegría al hacer algo.

En otros casos, se trata de un descubrimiento un poco más tardío. Unos descubren que es su vocación en Educación Secundaria; otro reconoce que surge tarde porque inicia sus estudios de magisterio después de haber finalizado otra carrera y estar trabajando en ello, y para otro, reconoce que, cuando se le preguntó qué quería ser de mayor, “nunca contestó que quería ser maestra”.

Una alumna manifiesta que llegó un momento que “no sabía qué hacer”, a pesar o a causa de ello, de que su madre era maestra y todos los años en el inicio de curso y en otros momentos iba a la clase a ayudarle. Sintió un “caos” en su cabeza, y opta por tomarse un año sabático y marcharse al extranjero. Al regreso, y después de “darle muchísimas vueltas”, se decanta por magisterio.

AITM narra su experiencia, el proceso que realiza ante la elección de carrera. Desde pequeña, explicaba a sus muñecos y, más tarde, ayuda a sus compañeros de clase, que tienen alguna dificultad en el estudio. En el momento de decisión, tuvo duda sobre la carrera a elegir, porque desde siempre le había gustado escribir, pero, al final, se decide por Magisterio porque cree que es algo que siempre tuvo. Inició el Módulo Superior en Educación Infantil y en las prácticas descubre que era algo que le gustaba mucho, y que tiene la oportunidad de trabajar en lo que realmente le hace feliz. Una frase que había leído en un momento “para hacer bien un trabajo es esencial amar lo que haces” la orienta en su decisión y en la opción que toma, de hacer algo que le gusta, le apasiona, de hacerlo con ganas, y no como un trabajo.

Desde que era pequeña, siempre, fue lo típico, te decían “qué quieres ser de mayor y tal”, y yo decía “quiero ser profesora” siempre y me acuerdo siendo bien pequeñita, mi madre me lo dice, que siempre cogía a mi hermano, lo colocaba y le explicaba, con mis muñecos ahí al lado, me ponía a explicarle las lecciones, siempre. Cuando fui creciendo, ya en la ESO siempre me notaba que intentaba ayudar a mis compañeros, a los que les costaba un poquito más, siempre estaba más encima, y bueno, fue una cosa que siempre, siempre tuve, como pendiente, de alguna manera, dudé mucho entre periodismo y magisterio, porque siempre me gustó mucho escribir, la verdad y, al final me decanté por Magisterio, porque empecé por el Grado Superior en Coruña, y en las prácticas ya me di cuenta de que era algo que me gustaba mucho y que yo siempre tuve claro desde que era muy jovencita que para hacer bien un trabajo, que eso lo leí una vez y me gustó mucho, que decía que “para hacer bien un trabajo es esencial amar lo que haces”, de alguna manera, y yo

quería... dije: soy muy joven, tengo la oportunidad de levantarme todos los días hasta que me jubile, y trabajar realmente en algo que a mí me haga feliz, dije no voy a desperdiciar la oportunidad de esa opción. Si me veo en otra situación, a lo mejor con treinta años o cuarenta, a lo mejor hubiera cambiado la cosa, y dije, tengo la opción de decidir, de hacer algo que me guste, que me apasiona, de hacerlo con ganas, no ver el trabajo como un trabajo en sí (E8-EI-AITM).

Motivación 2: Maestros por vocación

La motivación vocacional es prioritaria en los alumnos de Grado de Maestro en Educación Infantil y en el Grado de Maestro en Educación Primaria, aunque también aparecen otras motivaciones.

La motivación vocacional, en muchos casos, ha surgido a edad temprana, desde pequeños, han sentido el agrado y el deseo de estar con los niños, expresado en términos como “me encanta” y “me apasiona”, algo que han tenido claro desde siempre y de lo que nunca han dudado. En otros, ha sido un descubrimiento posterior e, incluso, después de haber tenido otras experiencias. Hay quien expresa, de modo explícito, una motivación vocacional, que siempre han sentido y han querido ser.

La mayoría de los alumnos reconocen que, “desde siempre” o “desde pequeños”, han sentido el agrado de estar con los niños. ASS narra la experiencia con una profesora de Infantil en su colegio le transmitió “la magia que tiene trabajar con niños”, porque, desde pequeña, le hizo partícipe del encanto que tiene el trabajar con niños, le deja asistir a sus clases, le gustaba cuidar de los niños que tenía alrededor, jugar con ellos en el parque; nunca le ha llamado la atención ninguna otra profesión, ninguna otra cosa que no fuese la Educación, algo que considera que es vocacional.

La cosa de trabajar con niños, es una cosa que me ha gustado desde que era muy niña, ya con cinco años tenía muy claro lo que quería hacer y la verdad, es que una profesora de mi colegio, que tanto ella como uno de sus hijos ha estudiado aquí me transmitió esa... esa magia que tiene trabajar con niños, verles, desde muy niña de dejaba asistir a sus clases, participar con ella y la verdad es que es vocacional, yo siempre he sido muy niñera, siempre me ha gustado más estar con niños pequeños que los de mi edad, cuidar a los niños más pequeños que había a mi alrededor, cuando jugaba en el parque, y nunca, nunca, he visto otra vocación; nunca me ha llamado otro campo, que no fuese la Educación Infantil y la verdad es que estoy muy contenta porque realmente acerté con lo que quería y conseguí lograr, llegar a mi objetivo (E6-EI-ASS).

La motivación vocacional surge a partir de la realización de algunas experiencias con niños, al comprobar que se sienten “a gusto” cuando están con los niños, al realizar actividades diversas. Motivación y vocación que tienen claro desde el principio, desde pequeños. Para otros, es un proceso de descubrimiento y decisión, en el que han influido las experiencias vividas en el colegio, lo que han aprendido del colegio o de sus profesores.

Estaba segura de que mi sitio estaba en magisterio, primaria o infantil me daba un poco lo mismo, de hecho no fue hasta el último momento de preinscripción cuando lo decidí. De alguna manera creo que ya estaba predestinada a esta carrera, pues soy la pequeña de nueve hermanos y el no haber tenido hermanos a mi cargo para jugar con ellos, cuidarles, educarles y enseñarles (también por supuesto aprender de ellos), si no haber sido yo siempre el juguete, la cuidada, la alumna, la educada... Ha hecho que tuviera una intriga tremenda por esta profesión. Además siempre me he rodeado de niños, tengo muchos primos y desde muy pequeña he estado yendo al mismo campamento del que ahora soy monitora, sin faltar un año. Año tras año verme más cerca de ser por fin la monitora ha sido mi real motivación, lejos, por supuesto de los amigos que tengo, lo bien que me lo pasaba por que no dejaba de ser un campamento de verano. Por lo tanto mi decisión de hacer magisterio fue algo que venía de toda la vida (C33-EIB).

Gracias a la educación que recibí por parte de los distintos miembros de su escuela descubrí mi futuro, mi vocación. Esto no fue nunca fácil, bien es cierto que siempre soñé con una carrera que me permitiese ayudar a los demás... la satisfacción que sentiré al ver cómo mis niños van creciendo y aprendiendo no puede compararse a nada. La vocación es algo que uno no elige, muchos consideran que es la propia carrera quien elige a cada uno y viceversa. Sin conocerme muchos pensarán que estudio magisterio por seguir el legado familiar, pues es la profesión que más abunda en mi familia, pero lo cierto es que magisterio me eligió o yo la elegí a ella, la verdad es que no lo sé (C9-EIA).

Yo siempre he querido estudiar Magisterio Infantil, desde pequeña ha sido mi vocación, por ese recuerdo de mi profesora... Otro de los motivos más emotivos son los recuerdos. Todo el mundo suele recordar a su profesor de la infancia, y en la mayoría de los casos es para bien ya que con ellos has comenzado y son los que primero te han enseñado y gracias a ellos, y a otros por supuesto, llegas donde te propones. Les tienen cariño durante toda la vida y es reconfortante ver como tus alumnos van creciendo, se siguen acordando de ti y te hacen visitas. En definitiva he elegido esta carrera porque es mi ilusión desde pequeña (C30-EIB)

Debo considerar que ha habido factores que han influido también en mi decisión: por un lado el ambiente familiar, mi madre se dedica a la enseñanza y realmente toda mi vida se ha visto mediatizada y animada posteriormente en mi decisión por ello, y por otro una profesora que tuve en Primaria, por la cual sentía una gran admiración, siendo mi objetivo ya entonces “el de ser como ella” (A5-3EP).

De pequeña me encantaba jugar a las profesoras y nunca ha faltado una pizarra en mi habitación. Creo que realmente mi vocación viene del ejemplo de mi tía Miriam, que también estudió en este centro. Recuerdo perfectamente que un día cuando yo tenía unos 6 o 7 años fui a su cole y estuve con ella en el aula. Aunque ella es profesora de infantil y yo quiero ser educadora de primaria, es algo que me conquistó. Me he planteado también estudiar química, pero igualmente destinado a dar clase, aunque para cursos posteriores. Pero sabía que no era lo mío, a mí me encantaban los niños y quería poder formar parte de su educación y transmitirle los valores que mis buenos profesores de primaria me transmitieron a mí (A12-3EP).

El análisis de esta motivación ha llevado a un estudio más detallado del tema. Se analizan: a) los rasgos que se identifican en una motivación vocacional, b) la diferencia entre realizan sus estudios con una motivación vocacional y quien lo hacen por otros motivos, y c) la importancia del periodo de prácticas en la clarificación vocacional.

a) Rasgos que identifican la motivación vocacional

Para ANM, “según se dice”, para hacer Magisterio, lo fundamental es la vocación y las ganas de enseñar. Considera que los alumnos lo eligen por ese motivo, porque les gusta educar, darse a los demás, a los niños, y enseñar. Piensa que una vocación se identifica porque, “cuando nadie te ofrece nada a cambio, te gusta ayudar, enseñar, y eso te llena por dentro”.

Se dice que, primero que porque lo fundamental es la vocación y las ganas de enseñar. Si no tienes vocación es meterse por meterse. Y yo creo que lo eligen por eso, por la vocación o por el hecho de que les gusta educar, les gusta darse a los demás, sobre todo a los niños, y por enseñar, que es muy bonito.

Creo que es algo que tienes dentro, es algo que cuando nadie te ofrece, por ejemplo dinero, ni te ofrece nada a cambio, ni te importa ayudar a este niño a leer, ni te importa enseñar a este niño estas cuentas, que yo me tengo que..., cosas así, que durante tu vida te pasan, y dices, pues mira, es que esto me gusta, es que esto me llena, es algo que te tiene que llenar por dentro (E5-EP-ANM).

Para LFSR, la vocación “es dar todo lo que tiene”, conocimientos, ganas, es esfuerzo y sentirse a gusto con lo que haces, preocuparte por los otros. Es esfuerzo pensando en los niños, es sentirse a gusto rodeado de niños, es preocupación por ellos. Y la vocación surge,

cuando se descubre que no solo se necesita contenidos, sino a alguien, se necesita apoyo, cariño. Ahí es cuando descubres la vocación.

Para mí vocación es el dar todo lo que tengo yo, todo mi conocimiento, todas mis ganas, por enseñar a los niños. Para mí, vocación no es, voy a clase, te suelto un discurso de unos contenidos y ya está. Eso, para mí no es vocación. Vocación es ir a clase, esforzarte porque los niños aprendan, sentirte a gusto rodeado de niños, no solo centrarte en voy a dar matemáticas, voy a dar Cono; no, sino preocuparte por ese alumno, por ese niño de tu clase que a veces le ves que le pasa algo, que no es como normalmente es, que puede estar triste por algo. En el momento que sabes distinguir de un alumno de alguien que te necesita, porque no necesita solo contenidos, necesita apoyo, necesita algo de cariño, yo creo que es ahí donde surge la vocación (E4-4EP-LFSR).

El motivo vocacional es algo que reflejan los alumnos insistentemente con diferentes argumentaciones en las entrevistas. A veces, es algo teórico que va desde “es una carrera vocacional” al “debe ser una carrera vocacional”.

MFP piensa que la carrera de Magisterio ha de ser vocacional, algo que no puede conformarse con el simple gusto por los niños, sino que te involucra todo el tiempo y toda la vida, que requiere aprendizaje y habilidades especiales de trabajo.

Es algo muy vocacional, aunque parezca muy bonito, no te puedes meter en Magisterio de Infantil porque te gusten los niños,... es como si te metes en economía porque te gusta el dinero...es igual..., te tiene que gustar igualmente pero tienes que saber lidiar con ellos, tienes que saber dar una clase, y muchas veces..., el trabajo no termina a las cinco, o a las dos, cuando terminas y sales del colegio, sino que te tienes que llevar ideas a casa, terminar proyectos, y que realmente es muy sacrificado, también ser profesora de Infantil (E3-EI-MFP).

Para RGB, estudiar el Grado de Maestro en Educación Primaria fue una idea vocacional que fue creciendo, como esa planta o esa flor, que quiere florecer y dar fruto entre los chicos.

Describe el proceso realizado. Su experiencia inicia en un centro juvenil, colaborando como animador y compaginándolo con su profesión de electrónico. Esa colaboración poco a poco le fue pidiendo más, ya no solo colaboraba los fines de semana, sino que durante la semana también colaboraba con acciones de voluntariado y acción social, hasta que llegó un momento en el que se planteó que, en su vida, estaba dedicando más tiempo a esas actividades que a su profesión de electrónico. Se da un tiempo de reflexión y toma una decisión dedicarse a lo que realmente se siente llamado, en esta vida, “a ser maestro, a ser

educador, en un colegio o en un proyecto social”. Cree que la vocación hay que descubrirla y decidirse, y para él ha sido “no acomodarme en la vida que llevaba, sino realmente lo que me hacía feliz, que era esto”:

La verdad, que fue una idea que fue creciendo. Yo, siempre la comparo, cuando a la gente le comento de vocación, de a lo que me dedico, yo siempre la comparo como con el crecimiento de una planta, que de momento no va a morir y que yo espero que no muera nunca; yo, poco a poco, empecé como un chaval, en el centro juvenil, y empecé a colaborar, como animador, poco a poco, y entonces yo seguía paralelamente con mi profesión de electrónico, yo soy electrónico industrial, al principio yo sólo colaboraba, poquito a poquito, y esa colaboración fue pidiendo más, y ya no sólo eran los fines de semana, que trabajaba con los chicos, sino que también durante la semana empecé a colaborar con asociaciones de voluntariado, de formación social, etc. Entonces ya llega un momento en mi vida que me planteo, me digo “Bueno, si es que estoy dedicando más tiempo en mi vida, ahora, a esto, que a mi profesión de electrónico”, y ya me planto, me voy un fin de semana fuera, me pierdo en la montaña y realmente es como un sí, a lo que yo creo que me pedía en ese momento para mí, Dios, para mí, Jesús, es decir, te doy un sí, y me dedico a lo que realmente estoy llamado, en esta vida, a ser maestro, a ser educador, bien en un colegio, bien en un proyecto social, en el que estoy ahora, bien en la calle, como he trabajado antes, en ciertos aspectos, pero bueno que para mí fue algo que fue creciendo en mí, esa idea, esa vocación, y esa planta o esa flor, que ahora está floreciendo y queremos que dé fruto con los chicos.

Creo que en mi caso ha sido descubrirlo y... dar el sí, es decir no acomodarme en la vida que llevaba, sino realmente lo que me hacía feliz, que era esto (E1-EP-RGB).

Para KPH, *identificar una vocación*, es algo complicado. Ella lo ha identificado “porque disfruta” y lo dialoga con su madre. En las prácticas, comprueba que “disfruta con lo que hace”, no le importan los largos viajes de ida y vuelta al lugar de prácticas, “se le pasan las horas volando” y disfruta “hasta en los malos momentos”, incluso, cuando un chico le planta cara. Reconoce que no es todo idílico. Y estos son los aspectos que ponen de manifiesto que lo hace por vocación.

Es que, eso es tan complicado. Yo, en mí, lo he identificado porque disfruto. Lo hablaba con mi madre, decía “mamá, es que es vocación”. Voy a las prácticas y aunque tarde una hora de viaje o una hora y media en ir y otra hora y media en volver, me da igual, porque yo voy y disfruto y se me pasan las horas volando, y disfruto de hasta en los malos momentos, si a lo mejor un chico se te encara. No es todo tan idílico, hasta de eso disfrutas. Entonces yo con eso lo he identificado (E3-4ES-KPH).

Valorar si es una *motivación vocacional* es algo complicado, según MLR, porque no hay una escala, es “algo que se tiene y se siente”. Cree

que la mejor manera de verlo es en la práctica, en cómo se realiza el trabajo, cómo se actúa. Se nota cuando se ve a la persona que intenta superarse y mejorarse, cuando se intenta hacer lo que tienes que hacer lo mejor posible.

Cree que no se trata de saber muy bien la teoría, sino de “saber actuar”, de ser capaz, de “saber transmitir”. Y las personas con quienes estás o trabajas lo ven, perciben quién está “para darlo todo”, quién cree en las personas y hace todo lo posible para ayudarles.

Conlleva otros aspectos como poner emoción, sentimientos y una serie de actitudes y habilidades como saber escuchar, saber tratar a las personas, intentar no herir, decirlo de forma coherente y tranquila, paciencia, y siendo consciente de tus límites.

Creo que es muy difícil, decir en una escala, medirlo en una escala del 1 al 10, decir “esto es vocacional o no” porque, como te he dicho antes, creo que es algo que se siente, que se tiene y que se siente, entonces, yo creo que el mejor momento en que puedes verlo es en como actúas, cómo te preocupas, en cómo realizas un trabajo. Cuando nos mandan hacer proyectos, yo creo que los profesores y las profesoras notáis qué personas estamos ahí, intentando superarnos y perfeccionarnos en el aspecto “esto tenemos que hacerlo mejor porque va dedicado a unos chavales, o a unas mujeres maltratadas o tal”, y tenemos que intentar que se haga de una forma pues, perfecta no podemos decirlo, porque no hay nada perfecto y cometemos errores.

Creo que lo vocacional se ve, sobre todo, en la práctica, cuando llegas a la práctica, porque la teoría es mucha teoría y tú puedes ser muy inteligente o tener mucha memoria y saber la teoría perfectamente y aprendértela a pie de página, pero como no tengas un sentimiento, un saber estar con las personas, un saber actuar, sobre todo, no vas a ser capaz, hay que saber transmitirlo, y las personas. Los usuarios con los que trabajas yo creo que lo ven, quien es capaz, quien está ahí para darlo, y lo voy a dar, y voy a seguir aunque tú te des por perdido, yo no te voy a dar perdido, aunque creas que no puedes yo voy a creer por ti.

Y creo que es en el momento en el que actúas porque creo que el leer cosas y sabértelas de memoria, mucha gente puede hacerlo, mucha gente tiene mucha memoria, pero el transmitir sentimientos, transmitir emociones, saber escuchar, saber tratar con las personas, no dañar cuando se dice algo, decirlo de forma coherente y tranquila, y tener paciencia, es algo que, yo creo, que se ve en el momento que tú estás ahí, actuando en un ámbito, y sabiendo también, aquí estoy, también sobre todo creo que conociendo tus límites, muy importante (E4-ES-MLR).

Para otros, identificar la vocación le ha supuesto un *proceso de reflexión y de decisión*, no es solo una intuición, un gusto o un deseo.

ABM narra el proceso que realiza hasta tomar una decisión de forma consciente, que le lleva a manifestar “esto es lo mío”, “esto es lo que quiero hacer”, “quiero seguir formándome”.

Desde siempre, le habían gustado los niños, pero “no sabía qué quería estudiar”. Tenía un lío, porque siempre le había gustado echar una mano y pensaba en Trabajo Social. Consulta a una profesora que la conoce y sabe cómo es y la dificultad que va a tener para dejar en el trabajo los asuntos que, en el trabajo, ocurren, y teniendo en cuenta que le gusta el idioma, inicia los estudios de Filología inglesa, con el fin de ser profesora. Termina saturada de inglés, hasta que un día, en la Biblioteca descubre libros de Infantil, se da cuenta que le encantan y le llevan a descubrir que eso era lo suyo, enseñar, pero enseñar a niños pequeños.

A partir de ese momento, deja los estudios de Filología inglesa e inicia los estudios del Módulo de Educación Infantil. Dos años maravillosos, en los que aprende mucho y le encanta. Después de estos años de estudio decide continuar los estudios para dedicarse a niños un poco mayores, hasta seis años.

La verdad es que desde pequeña, siempre me han gustado mucho los niños, incluso con los hermanos de mis amigas, siempre estaba yo con ellos, encima, enseñándoles, si tenían que hacer deberes me ponía con ellos a hacerlos y quizá, porque yo empecé a estudiar Filología Inglesa, porque tenía un lío que no sabía lo que quería estudiar, si Trabajo Social porque siempre me ha gustado echar una mano y tal. Eso, Filología Inglesa o Educación Infantil, entonces, claro, fue un poco, entonces dije ¿y qué hago yo ahora? Entonces hablé con una profesora, y dijo “conociéndote, con Trabajo Social vas a acabar con antidepresivos porque eres incapaz de dejar lo que pasa en el trabajo, y luego sabiendo que quieres ser profesora, entonces, a ver, yo te veo mucho con niños pero también sé que te gusta mucho el Inglés, que te gustaría dar clase en un Instituto y tal, entonces, piénsalo”.

Me metí en Filología Inglesa, pero como justo en esa época yo era profesora de una Academia que daba Inglés y Lengua, y a parte en otros días me daban a mí Inglés en casa, pues acabé saturada del Inglés, y dije, mira, y un día en la Biblioteca, bajé, estaba estudiando Filología Inglesa, y bajé a ver libros de Infantil y me encantó y dije “ya está, se acabó la Filología. Es que esto era lo mío, me encabezonado en hacer otra cosa, pero que no, que lo mío son los niños y enseñarles”, y nada, pues lo dejé y vi que había un módulo de Infantil, porque claro al ser en septiembre, ya las plazas para la Universidad estaban agotadas, y me dijo una amiga “pues oye, hay un Módulo de Infantil, por qué no preguntas” y dije, ah, pues sí, y me informé y me metí y o sea dos años maravillosos, aprendí un montón, me encantó y dije “es que de verdad, que es esto lo que quiero hacer”.

Vamos ahora soy consciente de que he elegido la profesión más bonita del mundo, y nada, dije, a ver, esto está muy bien en el primer ciclo, pero yo

quiero seguir formándome, dar clase en colegios, enseñarles también a niños más mayores, ...y dije, bueno, ya está. Aquí voy a hacer la carrera, y la verdad que muy bien. Y contentísima (E7-EI-ABM).

También en otros casos, se encuentra que la decisión es el resultado de un largo y costoso proceso de reflexión. En ocasiones, una decisión difícil, que está relacionada con el crecimiento personal, con la madurez, la experiencia de contraste con lo que está haciendo y que, puede dar origen a emprender un nuevo camino. Varios testimonios son ejemplo de ello. Lo que hacen no les llena como esperaban, los gustos se amplían conforme se va creciendo porque se tiene un abanico mayor de ofertas y oportunidades. En algunos casos, supone abandonar lo que hacen y emprender una nueva carrera. Decisiones difíciles.

Mi idea de ser maestra vino cuando estaba en primero de grado de Comunicación Audiovisual. Sí, me encaminé hacia el lado artístico, pero mientras estaba realizando dicha carrera, me di cuenta de que aquello no me llenaba tanto como había creído.

Tras mucho pensármelo, decidí dejar la carrera. Pero, ¿por qué decidí estudiar magisterio si no tenía nada que ver con Comunicación Audiovisual? Durante varias semanas repasé a lo largo de mi vida que me había gustado ser de pequeña y a dónde quería llegar en la vida. Recordé que, entre todas las técnicas de estudio que empleaba de pequeña para aprenderme las lecciones, una de ellas era ser la maestra del colegio que les explicaba la lección a sus alumnos. Me encantaba aparentar ser profesora, enseñarles a mis “alumnos” los temas y cosas más allá que la teoría que venía en los libros, me gustaba realizar dinámicas para aprender mejor...etc. (A5-1EI).

Según fui creciendo mis gustos se hicieron más amplios y en cuarto de la ESO me decanté por las ciencias, empecé el recorrido de las ciencias, puesto que me llamaba mucho la atención el ser Bióloga o la Criminología. En primero y segundo de Bachillerato me seguían convenciendo esas ideas, así que continué por ciencias. Cuando acabé el curso, me tocó decidir de verdad lo que quería ser en mi vida. Pensé detenidamente, y puse en una balanza los tres trabajos a los que me hubiese gustado dedicarme. Al final, ganó Educación Infantil por mi vocación desde pequeña y por mi sueño que tenía. Además he de decir que no me arrepiento, para nada, de mi decisión (A4-1EI).

Los años fueron pasando, y me planteé otras carreras, quería ser química o economista, pero no me acababan de convencer, estudiar una carrera durante 4 años para que al acabarla encontrara un trabajo donde todos los días tuviera que hacer lo mismo, sentada en una silla o un laboratorio pero lo mismo. En cambio la idea de ser maestro hacía aparecer en mí un pensamiento diferente, la ilusión de poder enseñar a los niños, ayudarles a crecer y ser una parte importante en sus vidas, pero además crecer con ellos, porque considero que no solo crece y aprende quien es enseñado si no que quien enseña, a la vez, avanza como persona con cada lección que da.

Vale, ahora ya tenía la carrera y la ilusión por hacerla, pero, ¿a qué niños les iba a dedicar mi vida? Esta fue una de las decisiones más difíciles... Al principio me decanté por los niños de educación infantil, educarles en la etapa más importante de su desarrollo me parecía muy interesante pero luego, cuando empecé en el Centro Juvenil empecé a encontrar otra cosa en mí, me encantaba hacer reflexionar a los niños, influir en sus pensamientos, que se pararán a pensar las cosas, profundizar en ellos... Eso con los niños de infantil no podía hacerlo, así que, ¿cuál elegir o por que elegir una? Decidí hacer las dos (A6-1EI).

Trabajar en lo que te hace feliz, hacer aquello que te gusta, es poner “pasión” en lo que haces, es hacerlo “con ganas”, es no ver el trabajo como un “trabajo”, una función que tienes que realizar y por lo que te pagan. Esa es la diferencia entre quienes hacen el trabajo con “pasión”, con vocación, y quienes lo hacen por “obligación”. La implicación es diferente y todo cambia de color.

Ese hacer las cosas “con ganas” o con “desgana” es otra diferencia. Tener ganas es implicarte, es poner ilusión, es aportar tu opinión, es asumir tu compromiso y responsabilidad en todo el trabajo que realizas, primero en el aula como alumno, después en las prácticas y por último como un profesional en tu aula. Es poner pasión, poner voluntad, poner esfuerzo, corazón, cabeza y manos

b) Diferencia entre quienes hacen Magisterio por vocación y quienes lo hacen por otros motivos

Los alumnos perciben que no todos tienen una motivación vocacional para realizar sus estudios. Perciben la motivación vocacional, en dos aspectos: en el aspecto físico y, en la forma de realizar el trabajo, la actitud que mantienen en la clase y en la realización de las actividades que se proponen en el aula.

Quienes aman la educación se les nota “se ve, se ve en la cara, que están felices, que les gusta enseñar”. Este aspecto ya se nota al realizar las prácticas; expresan que algunos estudiantes ya muestran cara de “amargados” por tener que ir todo el día al colegio con niños.

Yo creo que magisterio es una carrera tan vocacional y... todos los que quieren ser profesores tienen que ser amantes de la educación, siempre, segurísima y sobre todo pues los profesores que se nota que son amantes de la educación es que se ve, se ve en la cara, que están felices, que les gusta enseñar (E2-EI-LTL).

Compañeros que durante el período de prácticas, se les veía amargados, por tener que ir todo el día al colegio con niños. Para mí era el mejor momento del año (emoción, vivacidad en la cara y los ojos). Entonces, la motivación con la que vas a clase, la motivación con la que haces las prácticas, la motivación con la que haces las cosas y en un futuro la motivación con la que vas a trabajar no es la misma (E4-EI-AGB).

La diferencia entre quienes cursan sus estudios con una motivación vocacional y quienes lo hacen con otra motivación, quienes lo hacen con gusto y quiénes lo hacen por obligación, se refleja en la presencia o ausencia de aspectos como la implicación, la actitud, la participación, la preparación y exposición de los trabajos en la clase.

Se notaba en la implicación, se notaba en la actitud en clase, se notaba en la participación, se notaba la hora de exponer los trabajos, la forma que se tenía de exponer, el tiempo que se dedicaba a preparar un trabajo, a preparar un examen, se notaba mucho quién lo hacía por gusto y quién lo hacía por obligación (E1-EP-RGB).

Otro aspecto que refleja la falta de motivación es “la falta de gana”, la desgana o desmotivación con la que van a clase, con la que hacen las cosas, que, en cada momento, se tienen que hacer en el aula, que es expresión de falta de pasión en el trabajo y en el trabajo en grupo, y que expresa cómo será su trabajo en el futuro.

La falta de ganas. El estar en clase y como no te gusta, molestas. No me, yo eso no lo entiendo, si no te gusta no lo hagas, pero no molestes.

La motivación, las ganas, gustarte las cosas. No a todos los alumnos nos gusta lo que estamos haciendo, yo eso lo percibo y eso se nota, y obviamente cuando esas personas llegan a un puesto de trabajo, tú enseguida sabes si a un profesor le gusta lo que está haciendo y cuándo no. Y eso a los alumnos se nos deja ver, tanto a nivel universitario como escolar. Se nota cuando a un profesor le gusta dar clase y cuando no (E4-EI-AGB).

La pasión, el trabajo. Cuando por ejemplo nos mandan trabajos, suelen ser en grupo. Cuando alguien quiere avanzar, o sea cuando alguien quiere aprender intenta colaborar lo máximo posible, o yo creo que esa es la filosofía, estamos en un grupo, hay que colaborar todos, en las medidas de las posibilidades, a mí se me da bien redactar, pues yo redacto, a mí se me da bien que se me ocurren ideas, pues a mí, ideas, todos tienen algo, todo el mundo tiene algo que aportar, entonces, es trabajo cooperativo, pero claro, hay veces que no funciona eso (E8-EP-GSA).

Los alumnos piensan que Educación ha de ser una elección por vocación. Para AITM quienes realizan la *carrera de Magisterio sin*

vocación, por otros motivos, o porque no saben a dónde ir, la mayoría no acaban siendo maestros, abandonan la carrera a lo largo de los cuatro años, porque no es su camino y eso se nota, se refleja en todo lo que realizan

Se cogen la carrera porque no sabían dónde ir, pero creo que la mayoría no acaban desempeñando..., siendo maestros. Eso es verdad. Se van por otros caminos, o se van. Es la idea que tengo yo, igual no es así.

Y eso se plasma también en tus prácticas, se plasma en tus exámenes, se plasma mucho. Es cierto que hay asignatura que gusta más, que gustan menos, pero... (E8-EI-AITM).

Quienes continúan estudiando sin vocación hasta el final, siguen sin involucrarse y no se sienten satisfechos con lo que están haciendo. A muchos de ellos, el trabajo les va a “quemar”, porque les faltará ilusión, no se sentirán a gusto con lo que hacen, sentirán insatisfacción con lo que están haciendo, porque todo lo hacen por obligación.

La gente que no era por vocación se ha ido quedando por el camino, y la gente que ha estado conmigo hasta el final, es por vocación, realmente tenían vocación, pues lo mismo que les gusta, desde siempre les ha gustado y quieren dedicarse a eso (E5-EI-ASG).

La vocación, yo considero que es lo esencial. Si no tienes vocación te vas a quemar, pero en nada (E3-4ES-KPH).

Hay de todo un poco, unos están aquí de rebote, otros bien de que nos les ha dado para más la nota, y se han metido aquí, lo que pasa es que creo que estas personas se dan cuenta de que no es lo suyo, y se dedican a otras cosas, y ojalá que todos sean así porque los que siguen sin vocación sin ganas de involucrarse con los niños, con los chavales, porque no es mejor ni para ellos ni para los niños tampoco porque no se siente satisfecho cuando realizas algo que no estés convencida de que llenan plenamente. Para ser maestro se necesita voluntad y esfuerzo (E1-EI-CLC).

c) El periodo de prácticas en la clarificación vocacional

Las prácticas son un momento fuerte y decisivo en la motivación para el estudio de la carrera. Permite al estudiante, clarificar la motivación vocacional, en unos casos, y en otros, confirmar y afianzar su motivación vocacional; en otros casos les conducirá a tomar la decisión de abandonar los estudios.

El periodo de prácticas ayuda a los alumnos a ver con más claridad. La narración de CLC nos permite ver el proceso que los alumnos realizan y cómo la experiencia práctica les ayuda a clarificar sus motivaciones y decisiones. La experiencia vivida con una niña autista fue el acontecimiento que impulsó su motivación y despertó el convencimiento de que “se puede” y que, de los casos difíciles, se aprende y mucho.

Creo que la parte de vocación que ya te despierta de que realmente esto no es lo que quieres es cuando empiezas las prácticas, ves todo cuesta arriba y dices esto no es lo mío.

En segundo de prácticas me lo planteé, en tercero de carrera me lo planteé porque tuve unas prácticas un poco complicadas, porque el ambiente del centro no era lo que yo esperaba y me dije no quiero estar en un centro en el que se trabaje así y si tuviera que acabar en un centro en el que se trabaje así tendría que luchar mucho para cambiar toda una estructura metodológica y didáctica programada y hecha ya desde muchos años y me costaría mucho trabajar de esa forma, pero luego continué y me dije quiero ver otros centros y en el último año la carrera he estado divinamente en otro centro y la verdad me ha encantado porque tuve una niña con un espectro autista en mi clase y esa experiencia fue muy grande porque la niña tenía tres añitos y la profesora no estaba preparada para atender a una niña con autismo, reciente diagnosticada directamente, y 26 niños más; esa experiencia de *se puede; se puede* trabajar perfectamente.

Es muy difícil. La profesora me dejó muy al cargo de esta niña porque se veía sobrepasada de la situación y decía menos mal... Me agradeció haber llegado de rebote a ese centro, porque la verdad llegamos de rebote a esos centros y me agradeció estar allí y la ayuda que le había aportado. La verdad que fue muy difícil los cuatro meses, con decirte que el primer día me llevé un mordisco de la niña. Yo dije ¡*qué barbaridad! Dónde estoy*. Se me ha quedado ese recuerdo, y esa niña para toda la vida. Ese trabajo y también la solidaridad de los niños de tres años al ver una niña con problemas e integrarla, ningún problema. Muchas veces los adultos no somos conscientes de que no hay tanto problema en integrar a las personas. A mí los niños me han enseñado muchísimo. Y esta niña me ha enseñado mucho (E1-EI-CLC).

Para otros alumnos, la experiencia de prácticas les confirma o reafirma en su vocación e incentiva las ganas de hacer la carrera

El gusto por los niños expresado como motivación para estudiar Magisterio, en las *prácticas* de Módulo Formativo en Educación Infantil es lo que les ayuda a *descubrir su vocación* y a *confirmarla*, es cuando, realmente, se dan cuenta si es su vocación, el *contacto directo* con los niños.

Experiencia que se califica de “fantástica”, “enriquecedora” “maravillosa”, porque todos los días iba a clase y volvía con una “sonrisa más grande” porque allí se encontraba feliz. Cuando la persona descubre su vocación, aquello en lo que se siente a gusto, se siente feliz, y esto se comprueba en la cara, en la sonrisa, en la alegría.

Sin embargo, descubren que al mismo tiempo, es una experiencia de “mucha responsabilidad” porque trabajan con niños muy pequeños, y el educador va a ser una persona muy importante en su vida, porque mucho de lo que el niño aprenda será lo que él le enseñe.

Después de Bachillerato opté por hacer el Grado Superior de Educación Infantil, que me encantó. Desde muy pequeña he tenido claro que quería ser de mayor “profesora de niños pequeños” aún recuerdo esas palabras. Las prácticas del grado Superior de E.I. fue una experiencia maravillosa, todos los días entraba y salía con una sonrisa más grande puesto que me encontraba feliz. Siempre he pensado que los niños eran mi vocación, pero me he dado cuenta que así es y será. Por ello decidí hacer el Grado de magisterio de E.I., hasta el día de hoy estoy muy contenta e ilusionada (C16-EIB).

Siempre me han gustado los niños pero cuando realmente me di cuenta que era mi vocación fue en las prácticas que hice en el módulo superior de E. Infantil, donde pude tener el primer contacto directo con una clase de Educación Infantil y ser yo partícipe de ello (C11-EIB).

Hice las prácticas en una escuela infantil, fue una experiencia fantástica, muy enriquecedora; pero me encontré con que era mucha responsabilidad, ya que estás tratando con niños muy pequeños, y eres una figura muy importante en su vida, y todo lo que aprendan será gracias a su educador/a (C10-EIA).

Kohlberg deduce, en su estudio, que la experiencia de *responsabilidad en el trabajo* es lo que lleva a la persona a avanzar en el estadio moral, y, con ello, al desarrollo de la personalidad. Algo así acontece en el alumno de magisterio cuando realiza la experiencia de las prácticas, por una parte, el convencimiento de su motivación y, por otra, su desarrollo personal, ambos procesos están interrelacionados.

En la misma línea, se expresa respecto al trabajo en una guardería, añadiendo que le agradó el trato con los niños, el ver cómo aprenden, cómo se sienten felices, cómo te llegan a querer, y la posibilidad de tratar también con los padres.

Después de trabajar en diversos trabajos conseguí trabajar en una guardería que es lo que yo siempre había querido. Me encantó fue una experiencia maravillosa, me encantó el trato con los niños, ver cómo aprendían cada día, cómo eran felices y como te llegaban a querer, también llegué a tener un trato muy bueno con algunos padres ya que después cuidaba de dos niñas de la

guardería que aún estoy en contacto con ellas. Estuve trabajando ahí cuatro años (C18-EIA).

Las *prácticas, en la guardería*, es el acontecimiento que impulsó la continuación de los estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil después de tener el Módulo profesional en Educación Infantil, porque, incluso, cuando se tiene claro lo que quieres hacer, hay momentos de dificultad, asignaturas que no se acaban de encajar y de nuevo surge el planteamiento y la duda...:

Hice el módulo, hice las prácticas en una Guardería, me encantó la experiencia y decidí hacer la carrera, y conforme han ido pasando los años y he ido haciendo más prácticas, me gusta más, o sea me doy cuenta que no me he confundido, que ha sido, que es lo que quiero hacer el resto de mi vida.

Porque hice el módulo de Educación Infantil y durante las prácticas me di cuenta que esto era lo que realmente me gustaba. Las prácticas en la Escuela Infantil, ya que estuve con niños de un año y me sentí muy a gusto, me gustó bastante recibir por su parte, pero sobre todo por la mía. Las prácticas en el cole, fueron lo que hizo que no me saliera de la carrera, en ese momento supe que esto era lo que quería hacer durante el resto de mi vida (A14-3EI).

En primer curso de Módulo, me planteé si de verdad...porque las asignaturas no me llamaba la atención, había asignaturas muy aburridas, como supongo pasará en todas las carreras, y a mí no me llamaban la atención, decía “ufff, a ver si me estoy confundiendo y pierdo unos años de mi vida estudiando para nada”... tuve la suerte, que decidí esperarme y ya en las prácticas me di cuenta, de que pasaba eso en todos los lados, que hay asignaturas que te gustan menos, pero que el fin era muy bueno, para mí. (E5-EI-ASG).

Las *prácticas de Grado* ayudan a ASS a descubrir que “era lo suyo”. La experiencia que tuvo fue tan grande que le estimuló y le incentivó para continuar en los momentos de dificultad de la carrera. En ellas, comprueba que disfrutaba con lo que hacía, que aprende muchísimo con la profesora que estuvo, que se siente cómoda, a gusto, haciendo lo que hace y se siente realizada.

He tenido momentos muy difíciles durante la carrera, momentos en los que no sabía si realmente lograría acabar, momentos típicos en los que dices no voy a..., no puedo, de agobio, y realmente fue en las prácticas donde me di cuenta que era lo mío, que disfrutaba haciendo lo que hacía, aprendí muchísimo con la profesora que estuve y fue tan grande la experiencia y me vi tan cómoda, tan a gusto, haciendo lo que estaba haciendo, que me sentí realizada al hacerlo (E6-EI-ASS).

Un factor importante en la experiencia de prácticas es el “profesor de prácticas”. Esta narración recoge con gran detalle lo que este profesor aporta a los estudiantes, como “modelo” para los alumnos de prácticas... me gustaba tanto observarla... hasta llegar a pensar “quiero ser como ella, quiero llegar a ser como ella”:

A esa profesora, yo la he visto en muchos contextos, con niños diferentes, incluso tratándome a mí, la forma que tenía de trabajar con ellos, la forma de explicarles las cosas, de manejarse en ese ambiente de aula, me gustaba tantísimo observarla, verla, mi pensamiento era, quiero ser como ella, quiero llegar a ser como ella, y lograr lo que ella logra, y ver esa emoción que ella ponía en los niños, cuando les contaba cualquier cosa, lo más mínimo, y me transmitía muchísimo, me transmitía muchísimas cosas cuando lo observaba.

Prácticamente toda su vida en el colegio, y siempre que he podido aprovechar y pedirla ayuda con cosas de clase o asistir a algún recital que daban, a alguna fiesta que celebraban, no le importaba dejarme participar porque sabía que era lo que me gustaba, era lo que yo quería hacer y siempre me ha apoyado en esto y la verdad es que se lo agradezco muchísimo (E6-EI-ASS).

Motivación 3: Otras motivaciones

Los alumnos que inician sus estudios de Magisterio, también muestran otras motivaciones. Se trata, como ellos mismos expresan, de “todo un poco”; que se recogen en la *tabla 28* y se presentan a continuación brevemente.

Tabla 28. Otros motivos para elegir Magisterio.

Fuente: Elaboración propia.

- De rebote, porque han elegido otra carrera y no han podido con ella.
- Por descarte, porque no les da la nota para otras carreras universitarias.
- Es una carrera fácil de obtener, para tener un título universitario y que les va a permitir presentarse a alguna Oposición.
- Plan B, curso puente para otras carreras universitarias.

Consideran que algunos alumnos están en Magisterio, en lo que denominan “de rebote” o porque no les da la nota para hacer otra carrera universitaria:

Hay de todo un poco, unos están aquí de rebote, otros bien de que nos les ha dado para más la nota y se han metido aquí. Creo que estas personas se dan cuenta de que no es lo suyo, y se dedican a otras cosas, y ojalá que todos sean así porque los que siguen sin vocación sin ganas de involucrarse con los niños, con los chavales, porque no es mejor ni para ellos ni para los niños tampoco porque no se siente satisfecho cuando realizas algo que no estés convencida de que llenan plenamente. Para ser maestro se necesita voluntad y esfuerzo (E1-EI-CLC).

Para unos se trata de un curso puente, o plan B, para hacer otra carrera, porque reconocen que no era su deseo, pero no les ha dado la nota y no han podido entrar en la carrera que querían.

He elegido magisterio porque no pude entrar en periodismo, por lo que espero cambiarme el año que viene (C2-EPC).

He elegido Magisterio porque no me dio la nota en Fisioterapia (C11-EPC).

Otros eligen Magisterio pensando que se trata de una carrera universitaria fácil, y a algunos de estos les va a permitir presentarse a una Oposición.

Se meten por Infantil, porque les parece más sencillo; la verdad es que muchas veces, cuando yo he comentado voy a estudiar magisterio de infantil, me han dicho pues si esa carrera es muy fácil, esa carrera la saca cualquiera y yo, desde mi experiencia, a mí me ha costado lo mío ir al día y acabar en mi año, entonces tampoco es tan fácil, tiene partes que sí, pero... (E6-EI-ASS)

He oído casos, por hacer una carrera porque creen que es fácil o para poder optar a una oposición, también he conocido casos de gente de clase, que era por optar a oposición, teniendo ya una carrera.

Sí, yo tengo un caso conocido mío, teniendo informática y al hacer esta carrera le daba la opción a poder opositar para meterse por el tema de la informática.

Aunque... yo lo veía que no se sentía muy cómodo, a la hora de explicar cosas, a la hora de hacer trabajos, o realizar exposiciones, no se sentía, no se veía cómodo... (E6-EI-ASS)

A mí eso es un tema que me molesta mucho, de alguna manera, es verdad. Veo gente y gente en la carrera, que yo lo hablo con mis compañeros de la carrera, y digo que para la carrera, me parece fundamental, el hacer unas pruebas bastante exigentes, al principio, es decir, yo no me meto aquí por hacer una

Oposición después, por decir la carrera de Magisterio es fácil, que a mí no me lo parece realmente; a lo mejor no es tan complicado como una Ingeniería, por ser realistas, pero, pienso que las personas que van ahí, tienen que demostrar antes una cierta vocación antes de entrar; me da mucha rabia, gente que a veces veo, gente bastante inepta, no inepta, pero que no me parece que sea capaz de llevar a cabo la labor como se debería de llevar. Y me da pena, no por ellos, me da pena por los alumnos, sobre todo.

Y gente que les dicen su familias, pues métete en Magisterio y ya después puedes acceder a una Oposición, ya puedes... y digo yo, qué clase de gente puede llegar a decir eso, y gente que sus padres, a lo mejor, son maestros, y digo yo, cómo puedes recomendarle a alguien... yo, cuando lo escucho a otra persona, en mi familia, por ejemplo, mi prima, que le cuesta un poquito más estudiar, y le dice mi tío que es maestro, hazte Magisterio, que te lo sacas perfectamente, y yo pienso "cómo puedes decir eso tú", es una cosa que me molesta mucho (E8-EI-AITM)

No todos hacen Magisterio con una motivación vocacional como reconoce AGB, porque la nota que se pide no es tan alta como para otras carreras:

Supongo que habrá una parte, que como yo, lo hacen por vocación, pero sé que hay una mayoría que lo hace porque la nota no es tan alta como para otras carreras. Lo cual, a mí me da mucha pena, porque creo que es una carrera, como la medicina, que debería ser completamente vocacional, porque se supone que es a lo que te quieres dedicar el resto de tu vida, pero... sé que hay mucha gente que no, que lo hace porque la nota es más baja para entrar; simplemente, tienen que hacer algo y Magisterio es de los más bajos (E4-EI-AGB).

Para RGB, en el grupo más cercano, en el que él se movía, era *muy vocacional*, pero también se encontraba en la clase otros que era *parte de un camino*; para presentarse a diferentes tipos de oposiciones, porque la nota no les había dado para otra carrera, y, como escudo o reserva, iniciaban estos estudios porque les parecía asequible, no difícil y la podían sacar. Es decir *como un Plan B* en su vida:

Pues yo en mi caso, en lo que conozco de mi clase, de mis sesenta y pico compañeros que éramos, pues me he encontrado que hay de todo, yo he conocido casos, personalmente, en que hay de todo, los primeros, sí, era gente más cercana, con la que yo me movía, sí era también muy cercana a mí, y que me sentía muy identificado, con lo que también ellos habían vivido, es decir un aspecto también muy vocacional de la vida, entonces sí también estaban dando respuesta a esa vocación, y también me encontraba otros compañeros que era parte de un camino, por ejemplo, para presentarse a unas oposiciones, sea del cuerpo de policía, será de otras cosas, que ellos mismos me lo han dicho, que era un paso más hacia eso, otros compañeros era simplemente porque la nota no le había dado para otra carrera y como escudo, o como reserva, se metían

en ésta, porque no era difícil, porque era asequible, y bueno, pues la podían sacar. Entonces pues eso a nosotros nos generaba..., si se notaba mucho la persona que estaba ahí por pura vocación, y la persona que o bien estaba ahí para, como parte de un camino, que no era el fin, ser educador, o como un plan B que le surgió en su vida, de estudios (E1-EP-RGB).

En la misma línea, se expresa DCA, cuando cree que hay “mucho de todo”; con ello hace referencia a dos motivaciones fundamentales, “mucho de vocación” y “mucho de comodidad”. Considera que un 40 % lo realiza por vocación y un 60 % por comodidad.

Muy sugerente es la reflexión que aporta, cuando piensa que el problema no es la carrera, que la puede hacer cualquiera, sino que la dificultad se presenta, posteriormente, en el momento de trabajar en un centro educativo, eso ya no lo puede hacer cualquiera. De esta aportación, me surge una idea sobre la importancia de las prácticas en los centros y, sobre todo, el tutor de prácticas en el centro escolar.

Bueno, yo creo que hay mucho de todo. Hay mucha gente de vocación y mucha gente de comodidad, que le llamo yo. Entonces pensamos que la carrera de Magisterio es una carrera..., bueno, pensamos y en realidad tampoco es muy complicada. Es una carrera asequible para cualquier persona, creo yo, pero la complicación no está en la carrera, sino está después en tu trabajo, en el presentarte en un Centro y trabajar, eso ya no lo puede hacer cualquiera. Sacarte la carrera, yo creo que sí, trabajar en esto, yo creo que no todo el mundo puede trabajar. Estaría por decir que un 40 % opta por la vocación, y un 60 % opta por la comodidad (E6-EP-MBT).

DCA, expresa que hay de todo, como ocurre en todas las carreras, y aporta un dato más, que los alumnos eligen Magisterio *porque sus padres son maestros*, y de ello “conoce muchísimos casos”. Me sorprende esta aportación porque no ha salido demasiado. También sorprende esta motivación, que eligen por facilidad, “para tener un título universitario”, sin mucha dificultad, pero la mayoría, “quiere creer” que lo elige por vocación, y dice quiere creer porque percibe que en muchos casos no es así.

Profundizando en esta idea, tiene la sensación de que la gente “está por estar”, y que tiene claro que mucha gente de su clase “no se va a dedicar a esto porque no les llena”. Con ello, está poniendo de manifiesto que no se trata de una motivación vocacional.

Yo creo que hay de todo, como en todas las carreras, que hay muchos alumnos que cogen Magisterio porque sus padres son maestros, por eso lo quieren hacer; yo eso conozco muchísimos casos, luego hay otros que dicen que es una

carrera fácil, y es lo primero que cogen para tener una carrera, para ir a la Universidad y para tener un título universitario; yo creo que la mayoría lo cogen por vocación. Quiero creer que la mayoría está ahí por vocación, y que como yo, es lo que les ha llamado, lo que les ha encendido la bombilla, y lo que de verdad, quieren ser.

ENT. Dices, has dicho “quiero creer”.

DCA Sí, quiero creer, o sea,

ENT. ¿Porque a veces percibes que no es así?

DCA Sí, hay veces que dices, en mi propia clase, dices, ¿de verdad que esta gente está aquí por vocación? ¿De verdad, es lo que quieren? Porque muchas veces no lo parece. Y lo que te digo, hay gente que realmente está por estar. Y que cuando acabe la carrera, yo tengo claro, que mucha gente de mi clase no se va a dedicar a esto porque no les llena, porque por mucho que se esfuerzen, por mucho que digan “sí, es lo mío”, yo veo que al final no les llena. Y, ojalá cambien, y les llene de verdad porque creo que es una profesión muy bonita (E7-EP-DCA).

Para ALF, hay muchos “porque”. En su grupo de compañeros más cercano, la elección ha sido porque les encanta, o porque han tenido una experiencia positiva con los profesores anteriores; también hay quienes lo eligen porque es fácil, que le va a suponer poco esfuerzo de estudio, y llevar una buena vida universitaria, y también por “descarte”, porque no le llega la nota para hacer otra carrera, pero considera que, en su clase, la mayoría, se atreve a decir que casi el 90 %, es por vocación, unos más orientados a Educación Física y otros a Primaria.

A ver, yo creo que hay muchos porque, yo por mis compañeros cercanos, lo eligen realmente porque les encanta; les encanta los niños, los jóvenes, y les parece una profesión bonita; creo que también han tenido, casi todos, bueno los que yo conozco, han tenido una experiencia buena también, de hecho se nota en las prácticas, que todo el mundo intenta ir a su cole a dar prácticas, porque le gustó y estaba a gusto, pero luego creo que también hay gente que lo coge porque considera que es algo fácil, que le va a aportar, bueno, va a tener un grado sin mucho esfuerzo, que se lo va a sacar, pues, una buena vida universitaria, de estudio poco y que, a lo mejor, si la sacan, pero bueno, claro, su grado de implicación es mínimo frente a los que lo hacemos de verdad porque nos gusta, y yo para mí, para desgracia mía, no mía, sino de los futuros alumnos de esas personas creo que lo hacen un poco así, que igual luego en las prácticas se dan cuenta de que sí, que de verdad están a gusto, seguramente pasará, pero también creo que hay varios que lo hacen, o por descarte, no me llega la nota, entonces es bueno, no, porque la nota de magisterio suele ser una buena nota, pero bueno, la cojo porque no sé muy bien qué hacer, y esto parece que no me va a costar. Creo que también hay gente que lo hace por eso.

En la clase nuestra el porcentaje de los que hay, que lo hacen es muy

elevado; gente que era su primera opción, gente que aunque no le llegaba la nota para pública, buscó, que insistió, que pidió incluso en todas las Universidades de fuera de Madrid, y gente que viene también de fuera, es una inmensa mayoría, te diría que fácil un 90% de mi clase, es gente que, que lo hace porque quiere, quizá unos más orientados hacia la Educación Física, otros más orientados a Primaria pero, pero sí, sí, no, en mi clase por lo menos por vocación (E2-EP-ALF).

LFRS cree que hay compañeros que piensan que se trata de una carrera fácil, que pueden hacer rápido y de este modo tienen algo para el Currículo, pero añade un elemento que “ven gente que vale para Magisterio”, y cree que todos valen para ello. Sin embargo, creo que su pensamiento sobre que es una carrera vocacional es algo teórico. Percibo en el sujeto, algo dubitativo, como que percibe una incoherencia entre la motivación por la que realmente eligen sus estudios, el tratarse de una “carrera fácil” y lo que debiera ser, una carrera “vocacional”. Este hecho me cuestiona, y me hace sospechar que hay más alumnos de lo que aparentemente parece, que lo eligen por “facilidad” que por vocación, y creo que ello no es ni bueno ni malo, es un hecho, una realidad.

Hay compañeros, hay gente que piensa que Magisterio es una carrera fácil y dice “es una carrera fácil, lo voy a hacer pronto, así tengo algo en el Currículo”. Que hay gente que lo elige por facilidad, pero realmente es algo por vocación. 90 % vocación y 10 % facilidad. Yo creo que es más por vocación (E4-EP-LFRS).

Para JMA, hay mucho de “rebote” y, por ello, entiende que alguien ha empezado otras carreras universitarias y lo ha dejado porque no ha podido, pero que, aunque sea una segunda opción, da la impresión que sí vale para ello y les gusta lo que están estudiando. También reconoce que hay gente que la realiza por vocación porque ha sido la primera opción, que le gusta, y que valen para lo que están estudiando, y “eso se nota”.

Hay mucho de rebote, gente que ha estudiado, que a lo mejor viene de una Ingeniería, y que han empezado primer año, y segundo año y luego lo han dejado, no han podido. Gente que ha estudiado Derecho, que ha empezado y lo ha dejado. Y, sí, gente que tiene vocación, y gente de que ha sido su primera opción, que le gusta y a esta gente se le nota... Y hay gente, que ha venido de rebote, pero que también parece que sí, que si vale para, que sí que le está gustado lo que están estudiando (E3-EP-JMA).

Conocidos y analizados los motivos, nos interrogamos sobre qué experiencias han realizado los alumnos que les han conducido a elegir sus estudios.

Dos elementos importantes han influido en la decisión de los alumnos:

- 2) La familia y los profesores que han tenido en sus etapas anteriores.
- 3) Las experiencias prácticas que han realizado antes de iniciar sus estudios.

7.1.2 La familia y los profesores en la motivación vocacional

Las narraciones de los alumnos reflejan la influencia que la familia y los profesores o maestros, en etapas anteriores, han tenido en la elección de estudios.

Experiencia de maestros y profesores que les han marcado o dejado huella en su vida por sus cualidades humanas y profesionales, que les despertó el deseo de ser como ellos, profesores que les encantaron, le apreciaban y fueron un gran modelo.

La familia también ha tenido su influencia, bien porque, en la familia, se da la tradición de hacer magisterio, porque padres, tíos, abuelos u otros familiares son maestros, como alguno expresa “mi abuela, mi padre, mi madre y mi hermana son maestros como yo” porque enseñar es “una profesión admirable”, bien porque la familia lo aconseja.

7.1.2.1 Influencia de la familia

De su madre, maestra, a quien acompaña por diferentes colegios, desde pequeña, la influencia y ayuda de sus padres, que desde pequeña, se han convertido en su “modelo”.

Para llegar a describir el porqué de que yo estudie Magisterio me tengo que remitir a experiencias que han ido influyendo en mí a lo largo de toda mi vida. Mi madre es profesora de infantil, desde que soy pequeñita he ido siempre al mismo colegio que ella, primero al Mater Salvatoris, y después ella empezó a

trabajar en el colegio San José de Cluny y nos fuimos allí todos mis hermanos (A3-1EP).

Además, mis padres toda la vida, desde que comencé mi etapa escolar, siempre han estado muy encima de mis estudios y siempre me han ayudado en todo lo que necesitaba y realizaban un esfuerzo, por intentar explicarme lo que yo no entendía y porque aprobase. Esto me ha influido ya que he tenido unos padres para mí “modelos” a la hora de enseñarme y a la hora de comprender las dificultades que he tenido en mi etapa escolar (A15-1EP).

Quizás fueron mi tía y mi prima, quienes como maestras hicieron que tomase esta decisión y siempre con el apoyo de mis padres. También creo que me influyó el tener en la familia niños muy pequeños, pues cada día me sacan una sonrisa (A2-3EI).

Experiencia positiva y la influencia de la familia en el camino a seguir, que despierta el interés y en quienes encuentran un modelo.

Mi padre y su pasión por niños ha sido para mí un modelo a seguir. Los profesores que he tenido hasta el día de hoy (A10-1EI).

Lo cierto es que siempre desde bien pequeña quise ser profesora, pero si tuviese que elegir dos experiencias o vivencias decisivas a la hora de elegir estudiar la carrera de Magisterio serían por un lado la influencia que recibí de mi madre y mi tía, ambas profesoras. Ya que el hecho de vivirlo de primera mano avivó mis ganas de ello. Y por otra parte, el cuidar de mis primos y mi hermano, que contribuyo a mi posterior decisión y a darme cuenta de lo mucho que me gustaban los niños y que eso debía ser vocación (A9-1EI).

7.1.2.2 Influencia de los profesores en etapas escolares anteriores

La experiencia de los profesores que han tenido en etapas anteriores, en el caso de los alumnos de Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, a quienes muestran gratitud y reconocimiento; de ellos recuerdan lo bien que lo pasaban, lo que aprendían, la forma de dar la clase, y que aprendieran divirtiéndose.

Profesores que les han dejado una huella, les han marcado, por las cualidades humanas, profesionales y vocacionales que han percibido en sus maestros y profesores.

Profesores que se han convertido en punto de referencia para los alumnos, que han contribuido a lo que hoy son los alumnos, convirtiéndose en modelos de su futura profesión y a desear ser como ellos y desear poder incidir en los alumnos como lo han hecho en ellos.

A LTL, desde siempre, le había gustado educación infantil, y se le habían dado bien los niños, pero no sabía si realmente le gusta la carrera. Barajaba diferentes opciones al finalizar Bachillerato, pero “un profesor le marcó positivamente”, le orientó y sobre todo le motivó a realizar el Módulo en Educación Infantil:

Desde siempre me ha gustado mucho la Educación Infantil, y siempre se me han dado muy bien los niños...estaba barajando también otras opciones de hacer Periodismo, también carreras un poco diferentes; también al acabar Bachillerato decidí hacer el Módulo de Educación Infantil, no sabía si me gusta realmente esta carrera; o si me iba a ver como educadora infantil y recuerdo que hubo un profesor de este módulo que me marcó positivamente para hacer la carrera de Educación Infantil; él puso mucho... cómo decirte, él sabía que a mí se me iba a dar bien esto, sabía cómo era yo, y sobre todo me motivó muchísimo, a la hora de elegir hacer la carrera de educación infantil, sin lugar a duda él (E2-EI-LTL).

Recuerdo de las frases que los profesores dicen en clase quedan grabadas en la memoria, le acompañan en el camino de la vida y le marcan los valores que le han enseñado, hasta llegar a configurar la personalidad en la que se han convertido y de la que se sienten orgullosos.

El trabajo de una profesora le “fascina”, porque incluso siendo pequeña se da cuenta de que era una profesora que su persona y sus acciones eran “increíbles”, porque sus clases eran amenas, se divertían, trabajaban y aprendían. Estos hechos despiertan su interés por la enseñanza.

En el momento de indecisión ante la elección de carrera, viene a su mente el recuerdo de esta profesora, el trabajo realizado, el tiempo, esfuerzo y dedicación, para que “aprendieran disfrutando” y eso es algo difícil, que no lo consiguen todos los profesores, y le lleva a decir “quiero ser como tú”.

Hace años ya que me diste clase y sigo acordándome de lo buenas que eran, de todo lo que aprendimos y nos divertimos contigo, fue sin duda el curso escolar de primaria en el que más he aprendido.

Tus clases era “cañeras”, nos hacías trabajar mucho y aprendimos un montón, y al mismo tiempo eran amenas, llenas de risas, bromas y juegos. Tu trabajo me fascinó, aunque fuera aún pequeña, sabía que eras increíble y tus

acciones como profesora también lo eran, creo que por eso empecé a interesarme por el mundo de la docencia.

A lo largo de estos años, he acabado mi formación en secundaria y luego el bachillerato, y aunque barajaba distintas posibles carreras que estudiar, siempre pensaba que sería para ser luego profesora. Al principio pensé en hacer algún grado relacionado con las Lenguas, como una Filología, y luego me pasé a la idea de hacer Historia o Historia del Arte. Cuando iba a rellenar el documento para elegir carrera, no me decidía, y entonces pensé en ti, en la gran labor que hiciste, todo el tiempo, esfuerzo y dedicación que nos diste a mis compañeros y a mí, para que aprendiéramos, nos divirtiéramos... en definitiva, que disfrutáramos aprendiendo en el colegio. Me di cuenta de que esto no lo hace cualquiera, que es una labor de gran dificultad conseguir transmitir eso y trabajarlo en clase, y que yo quería ser como tú.

Así que decidí ser maestra. Ya solo tenía que decidir si quería ser maestra de infantil o de primaria, y en esta elección ayudaron mi novio y mi tía. Mi tía porque tuvo una guardería y desde pequeña me llevaba con ella a “cuidar” de los chicos y chicas que tenía allí. Y además, mi novio, que está estudiando esta misma carrera, me decía lo genial que lo pasaba y cómo disfrutaba en cada momento (C6-EIA).

La *forma de ser* de los profesores, la dulzura en las palabras, el trato cariñoso a todos los alumnos, y *el modo hacer*, la forma de dar las clases, ha dejado un buen recuerdo en los alumnos y ellos desean también ser así, dejar un buen recuerdo de sus profesores en los alumnos.

Recuerdo aquellos años en infantil junto a ti, en los que tanto jugaba y tanto me gustaba ir al colegio. Los fines de semana o días de fiesta, esos que no acudía a la escuela y no podía compartir horas contigo te echaba de menos, echaba de menos tus dulces palabras así como tu forma de ser tan cariñosa. Creo que desde ese momento es cuando decidí hacer esta carrera y dedicarme en un futuro a esta profesión de aprender siendo amable con mis alumnos (C20-EIB).

Después de tantos años me sigo acordando de ti, de cómo eras y de lo que me gustaba que fueras mi profesora. Nos diste mucho cariño a todos y ese es uno de los motivos por los que he decidido ser profesora de infantil, para poder motivar y hacerme un sitio en los recuerdos de mis futuros alumnos, como lo conseguiste tú conmigo y con todos tus alumnos (C26-EIB).

Creo la forma de dar las clases de un profesor ha sido el motivo que ha hecho decidir que de verdad quería dedicarme a la docencia (C27-EIB).

La escuela como recuerdo de los momentos felices, donde descubre y confirma su vocación

Mi etapa en Educación Infantil en la escuela que, a pesar de ser muy pequeña, recuerdo momentos muy felices, lo que me provocó en el futuro dar esa misma felicidad a niños (A15-3EI).

Mi etapa de Bachillerato en la Institución Profesional Salesiana donde confirmé mi vocación y me ayudaron a conseguir llegar a estudiar el Grado (A15-3EI).

Después de tantos años me sigo acordando de ti, de cómo eras y de lo que me gustaba que fueras mi profesora. Nos diste mucho cariño a todos y ese es uno de los motivos por los que he decidido ser profesora de infantil, para poder motivar y hacerme un sitio en los recuerdos de mis futuros alumnos, como lo conseguiste tú conmigo y con todos tus alumnos (C26-EIB).

Profesores punto de referencia

En ocasiones, manifiestan que los profesores son punto de referencia para los alumnos. Han contribuido a ser lo que han llegado a ser los alumnos y modelos de su futura profesión. Estas influencias son de tipos diversos. Unos alumnos expresan tener recuerdos emotivos de los profesores, lo bien que lo pasaban, lo que aprendían y su forma de dar la clase. Para otros, se trata de profesores que les marcan, les dejan huella por sus cualidades humanas y profesionales, ha llegar a desear “ser como ellos”.

Le escribo esta carta porque me gustaría agradecerle todo el cariño que nos dedicaba y la paciencia que tuvo con todos sus alumnos. Fue una gran profesora y un punto de referencia en mi vida, y me encantaría parecerme a usted en un futuro tanto personal como profesionalmente.

Gracias a todos esos valores que me inculcó, he decido estudiar el Grado de Educación Infantil porque me encantaría poder ser tan buena profesora como usted y que mis alumnos aprendan cosas nuevas, no sólo conceptos, como los números, las letras, etc., algo que por supuesto también es muy importante, sino que puedan aprender a ser mejores personas de lo que, estoy convencida, que muchos ya son (C11-EIA).

Desde que era muy pequeña, siempre he dicho que quería ser maestra. Estudié primaria, la ESO y bachillerato en el colegio de La Salle Sagrado Corazón de Jesús, colegio en el que tuve muchos profesores que fueron un gran referente profesional para mí con los que cada vez más reafirmaba mi idea de querer dedicarme al mundo de la educación (A13-3EP).

Profesores que “marcan” y “dejan huella”, que le enseñan las cosas importantes de la vida, tener un buen corazón, por el buen trato y los métodos utilizados, y los valores que han aprendido.

Estudios magisterio gracias a la profesora que me ha marcado más en mi vida y la que creo que ha sido la que más cosas me ha inculcado, María Esther, sin ella no me pondría tanto en la piel de los demás, para mí ha sido la mejor profesora que he tenido y me ha enseñado lo más importante de esta vida que es tener buen corazón y que el tener estudios va después aunque también es importante por eso me he hecho profesor de educación primaria porque es una edad muy importante en los seres humanos (C15-EPB).

Todos dejaron su huella, y ahora me doy cuenta que lo hicieron muy bien; los métodos utilizados fueron los mejores posibles, el trato hacia mis compañeros y hacia mí fue envidiable, de ahí los bonitos recuerdos que guardo. En definitiva, sólo queda dar las gracias por tanto cariño y pasión por lo que hicisteis, y deciros que parte de lo que soy ahora es gracias a vosotros, y a la educación que recibí (C20-EPB).

Siempre he querido dedicarme a enseñar, es lo que más me gustaría en el mundo. Me imagino como Maite, mi profesora de quinto y sexto de primaria, delante de mis alumnos ayudándoles no sólo a adquirir conocimientos, sino a adquirir aptitudes para la vida cotidiana, a aprender.

Tú, mi colegio, has dejado una huella en mí. No sólo por tus profesores y los compañeros que tuve, muchos de los cuales aún hoy siguen siendo mis amigos, sino por los valores que allí aprendí, por su estilo vicenciano, siempre al servicio de quienes lo necesitan (C17-EPB).

Las cualidades humanas y profesionales de sus educadores: confianza, cariño, implicación, preocupación, disfrutaban en las clases, no comparan, exigían, sacaban lo mejor de los alumnos, cercanos, amables, divertidos, que saben enseñar en cada momento y en cada situación, su alegría constante, su sonrisa, su guitarra y su pasión por fascinarnos cada día, pacientes, amables, atentos, siempre preocupados e interesados en lo que inquieta a los alumnos. Cualidades que permanecen en el tiempo y les lleva a querer ser como ellos.

Gracias a ti, ahora sé a qué me quiero dedicar el resto de mi vida, tú has sido la pieza clave que me ha hecho dar el paso definitivo para ser maestra de educación primaria. Desde que te conocí cada vez que me preguntaban qué quería ser de mayor contestaba que quería ser profesora como Mariola, y espero poder llegar a transmitir a mis alumnos toda la confianza y el cariño que nos transmitías tú. Para mí eres un gran ejemplo a seguir, una mujer admirable y siempre pensaré lo mismo: tú cambiaste mi vida, porque gracias a haberte conocido sé cómo quiero que sea mi futuro (C17-EPC).

Estoy en camino de cumplir mi sueño de ser maestra y se lo debo a ellos, mis profesores, ya que fuisteis mi ejemplo a seguir, no sólo por la metodología tan

personal que utilizabais a la hora de enseñar, sino sobre todo por vuestra faceta humana que cada vez es más difícil encontrar en un profesor. Recuerdo con especial cariño vuestra implicación y preocupación hacia nuestros problemas personales y el hecho de lograr que, siendo tan pequeños, entremos tan ilusionado a clase con cada vez más ganas de aprender cosas nuevas (C18-EPB)

A la hora de estudiar esta carrera también me ha influido una serie de profesores que tuve en el colegio. Arturo, Carmen, José María y Nemesio, los mejores profesores de mi vida. Cercanos, amables, divertidos y que sabían enseñarte en cada momento y en cada situación. Por todo eso yo creo que me vino una motivación de querer ser como ellos en un futuro y desear que algún día un alumno o alumna mía me recuerde a mí como yo les recuerdo a ellos (C19-EPB).

Recuerdo de tercero de educación infantil al profesor Enrique, su alegría constante, su sonrisa, su guitarra y su pasión por fascinarnos cada día. Era un hombre paciente, amable y atento que se siempre estaba preocupado e interesado en lo que nos inquietaba y con el que todos los días descubríamos algo nuevo y de forma diferente.

Su objetivo era acercarnos cada día a nuevas experiencias que nos fuesen permitiendo conocernos a nosotros mismos, saber lo que nos gustaba más, lo que nos resultaba más sencillo hacer y por supuesto, lo que no suponía más dificultad, enseñándonos a esforzarnos y a superarnos.

Estoy segura que parte de lo que soy hoy en día es gracias también a lo que recibí en aquellos momentos. Siempre he tenido muy claro que quería ser maestra de educación infantil y por eso la elección de este grado (C17-EIA).

También se narran experiencias o personas, que *no han tenido una influencia positiva*, que les ha conducido a estudiar magisterio para “no ser como esos profesores”, para que otros alumnos no experimenten lo que ellos han sentido. Experiencias negativas que no quisieran que se repitieran.

Lo que me llevó a elegir esta carrera fue una profesora que tuve en cuarto de primaria. Aquella profesora me trató muy mal, me hizo sentirme inferior que los demás y provocó que mis compañeros terminaran odiándome. Aquella experiencia me hizo darme cuenta de que quiero ser todo lo contrario a ella y atender a mis alumnos lo mejor que pueda dentro de los roles de profesor-alumno, así como de inculcarles una serie de valores en los que se den cuenta de que hay que tratar bien a los demás (A5-1EI).

Me disgustaron algunas metodologías que aplicaron conmigo y mis compañeros y entendí que cambiar esto que no me gusta estaba en mis manos (C4-EPC).

GSA narra cómo ha ido haciendo realidad el sueño de hacer Magisterio que tuvo desde pequeña, pero que la vida le llevó por otros caminos hasta que, finalmente, decide seguir su sueño. Lo había decidido en Primaria, a partir de una experiencia no positiva, con una profesora, y decide que “no quiere ser una profesora así” sino una profesora diferente, todo lo contrario a la que a ella le enseñaron, competitividad, agresividad, negatividad. Quiere tener actitudes diferentes en el trato con los alumnos.

Bueno, pues realmente empezó hace mucho tiempo. Yo quería ser profesora desde muy chiquitina, pero bueno, mi vida me llevó por otros rumbos pero finalmente decidí seguir mi sueño y hacer Magisterio. Era algo, desde que, vamos desde pequeña, que quise hacer. En Primaria, lo decidí.

Realmente no fue una experiencia positiva, fue negativa, más bien, entonces decidí que el día de mañana no quería ser una profesora así, quería ser distinta, entonces, enseñar, por así decirlo, lo contrario que me enseñaron a mí, competitividad, agresividad, dije “yo no quiero eso, no me gusta para mí, no me gusta para nadie” con lo cual no quiero repetir ese tipo de experiencia, quiero ser otro tipo de profesora (E8-EP-GSA).

Unido a la influencia de la familia y de los profesores que han tenido se mencionan experiencias en el ámbito familiar, en el ámbito escolar y en el ámbito extraescolar.

7.1.3 Experiencias prácticas que le marcan en la toma de decisión

Estas experiencias prácticas, previas a la decisión de elección de carrera, ayudan a darse cuenta de lo que realmente te gusta. Estas actividades se puede resumir en: las actividades de cuidado de niños y enseñanza extraescolar y, por otro lado, las prácticas en guardería o en el Módulo Profesional de Educación Infantil.

Entre los hechos o acontecimientos que llevan a los alumnos a cursar el Grado de Maestro en Educación Infantil, narran el cuidado de niños pequeños en la familia, y el juego con muñecos o peluches simulando “ser la maestra”. Estos sucesos se unen a la experiencia práctica en contacto con la realidad, para descubrir o confirmar sus deseos, motivación o ilusión.

Los alumnos mencionan diversidad de experiencias prácticas que le ponen en contacto con los niños, y le ayudan a orientarse hacia una toma de decisión respecto a la realización de sus estudios: dar clase y ayudar en el repaso de las asignaturas, experiencia en campamentos, grupo scouts, monitor de tiempo libre, voluntariado con niños, educadora de proyecto de compensación educativa.

7.1.3.1 Experiencias en el ámbito familiar

El contacto y cuidado de niños pequeños en la familia, hermanas y primas, el enseñarles cosas y jugar a ser la profesora con ellas era lo que le gustaba, desde pequeña “ha querido ser profesora”. El trato con ellos ayuda a ver si es lo que le gusta o no, las sensaciones que produce el contacto con los pequeños, en ocasiones determinan una decisión.

Yo creo que la idea de ser maestra, en mí, ya surgió desde pequeña; siempre he tenido hermanas pequeñas, primas pequeñas y siempre me ha gustado enseñarles pues “las hormigas viven en hormiguero”, pues cosas tontas siempre me ha gustado ir enseñándoselo a los pequeños de mi familia; y a los juegos siempre era la profesora; me encantaba y conforme he ido creciendo me di cuenta de que lo que realmente a mí me gustaba, eran los niños. Y entonces, la manera más bonita o que más me llamaba la atención para trabajar con niños, era Educación Infantil. Y creo que fue, desde pequeña, he sabido que quería ser profesora, y conforme han ido pasando los años, yo hice el Módulo primero, hice las prácticas en una Guardería, me encantó la experiencia y decidí hacer la carrera, y conforme han ido pasando los años y he ido haciendo más prácticas, me gusta más, o sea me doy cuenta que no me he confundido, que ha sido, que es lo que quiero hacer el resto de mi vida (E5-EI-ASG).

La opción de elegir esta carrera no solo surgió en el ámbito escolar, sino también en el familiar, soy la mayor de los primos, por lo que siempre he cuidado de los demás y los familiares me han animaron a dedicar mi vida a ello. Durante el Bachillerato me planteé otras carreras como ADE o arquitectura, pero escogí magisterio porque me gusta más el ámbito social (A3-1EI).

La verdad es que siempre me han apasionado los niños, la verdad es que no tengo la mayor idea de cómo surgió en mí la motivación o la idea de llegar a elegir como futura profesión la de maestra. Supongo que al ser la prima mayor de todos mis demás primos, y tener que cuidarles día sí y día también, haya despertado en mí este interés. También provengo de una familia en la que mis abuelas y la mayoría de mis tías, salvo mis padres, son maestros (A7-1EI).

El *jugar a “ser maestra” con muñecos, a imitar a la profesora* y el cuidado de niños pequeños en la familia.

Desde que era pequeña y tanto los profesores como tus padres te empiezan a preguntar lo que te gustaría ser de mayor, de mi boca siempre salía: “yo voy a ser profe” y así lo demostraba cuando mi juego favorito de niña era recopilar todos los peluches y muñecos que hubiera por mi casa, colocarlos en la cama y darles clase con la pared a modo de pizarra, ¡hasta tenía una libreta donde apuntaba sus notas! (A6-1EI).

La idea de ser maestra, en mi caso, no me vino un día de repente, sino que de siempre, yo jugaba a imitar a mi profesora, colocaba a todos mis muñecos como en la asamblea y a partir de ahí yo hacía mi clase intentando que ellos pudieran aprender los conocimientos que había aprendido yo ese día en clase. Mi vocación por la docencia ya viene desde hace mucho, de pequeña ése era mi único sueño, el convertirme en profesora (A4-1EI).

Las historias que su abuela, maestra le contaba y el cuidado de un hermano con síndrome de Down.

Si tuviera que escoger dos experiencias que influyen en mi decisión para escoger esta carrera sin duda una son todas las historias que mi abuela me contaba desde pequeña a cerca de su escuela y de sus alumnos. Me encantaba tumbarme a dormir la siesta con ella mientras me contaba aventuras de su época de profesora (A5-3EI).

He cogido magisterio porque tengo un hermano pequeño con síndrome de Down y desde pequeños le he cuidado mucho, y me he involucrado mucho en actividades de su colegio, y tras estudiar un grado superior de integración social, y realizar las prácticas en un centro ocupacional de personas con discapacidad intelectual me di cuenta de que era lo que quería hacer siempre, pero como ya no existe educación especial, pues no me queda otra que estudiar primaria y hacer la mención en pedagogía terapéutica (C6-EPC)

7.1.3.2 Experiencias en el ámbito escolar

Desde pequeña, ayuda a su madre, que es maestra, en las tareas de la clase al inicio de curso. A pesar de ello duda, porque también le gustaban otras carreras, y, tras un año sabático, se decide por Magisterio porque se ve con capacidad, y era lo que mejor se adaptaba a su persona, lo que cree que, con el tiempo, más la llenaría.

Empezando por el hecho de que mi madre es maestra, y desde pequeña he ido al mismo colegio en el que ella trabajaba, ayudándola en los primeros días de septiembre, cuando las clases aún no habían empezado (colocar el aula, preparar material,...) Y así pasaron los años hasta que empecé el instituto,

cambiando de centro, pero siguiendo ayudando cada vez que podía, e incluso algunos días, en los que yo no tenía clase, iba a su clase o a la de sus compañeras si necesitaban ayuda.

El dilema vino en segundo de bachillerato, ¿no sabía por qué carrera decantarme! De siempre me han gustado muchísimo los animales, el campo, la montaña... y biológicas me llamaba mucho la atención, pero la física y la química no era lo mío... Por otro lado me gustaba mucho, enfermería, pero tenía el mismo problema, la física y la química. Y entre estas opciones, estaba magisterio, pero me parecía que la educación era algo muy serio y que conllevaba mucha responsabilidad, y me veía con la capacidad de saber dar a cada niño que tuviese lo que necesitaba. Entre tanto caos en mi cabeza decidí que ese año me tomaría un “año sabático”, y me fui un año al extranjero. A la vuelta tras darle muchísimas vueltas me decanté por magisterio, y echando un vistazo a las notas de corte del año anterior, no creía que fuese a entrar en la pública, por lo que hablando con conocidos, me recomendaron el CES Don Bosco entre otros, decantándome finalmente por éste, ya que percibí que a pesar de tratarse de estudios universitarios, se seguía manteniendo cierto clima de cercanía, de “familia”, en el que no solo somos un número, también somos personas.

Podría decir que elegí Magisterio porque era lo que creía que se adaptaba mejor a mi persona, y la que más me iba a llenar a lo largo de los años, y a día de hoy puedo afirmar que es así, que estoy muy contenta con la decisión que tomé en su momento, pero todo gracias a las prácticas, que son las que me dan las fuerzas para seguir, porque en lo que se refiere a las asignaturas puedo decir que más del 50 % me resultan una pérdida de tiempo, vacías de contenido útil, y sobre todo, falta de puesta en práctica, que es al fin y al cabo lo que nos va a servir (A4-3E1).

La experiencia con los compañeros de Bachillerato. La satisfacción que produce el poder transmitir y enseñar a los compañeros lo que ha aprendido en clase. Una exposición a cursos inferiores, el experimentar comodidad mientras explica, el observar a los alumnos interesados y con los ojos atentos a su exposición y la felicitación del tutor, el acompañar a su padre en un grupo de Confirmación, fueron factores que le ayudan a descubrir su vocación, hacer lo que de verdad le gusta y a lo que quiere dedicar su vida, a la maravillosa y fascinante carrera de Magisterio.

Cumplo uno de mis sueños, estudio lo que de verdad quiero.

De nuevo llega la hora de las despedidas y dejar atrás otra etapa de mi vida ya que me cambié de instituto para realizar el bachillerato en los Salesianos. Me levantaba cada día con ganas de ir a clase. Me divertía muchísimo en cada clase y el ambiente alumnos-profesores era ideal. Además, gracias a mi tutor, Ricardo, descubrí mi pasión por Historia del Arte, una

asignatura nueva que jamás había cursado y que me fascinó. Comencé a ir a museos, galerías de arte y exposiciones por voluntad propia y como a mis compañeros no les gustaba y les costaba estudiarla, yo me ofrecía voluntaria a explicarles las lecciones y enseñarles como tenían que analizar las diapositivas. Este fue el inicio de mi pasión e interés por la enseñanza. El enseñarle a mis compañeros mis conocimientos y transmitirles lo que yo había aprendido me provocaba una gran satisfacción. Más tarde, nuestro tutor de bachillerato nos comunicó que tendríamos que presentar esa exposición a una clase de cuarto de E.S.O. Esta idea me entusiasmó muchísimo, pero también me puso nerviosa en un principio. Me sentía realmente cómoda mientras hablaba ante aquella clase de 35 alumnos, ellos tenían sus ojos clavados en mí, estaban atentos a mi explicación y se les veía realmente interesados. Cuál fue mi sorpresa que al salir de esa clase, el tutor de aquellos alumnos se paró a hablar conmigo y me dijo que me plantease la opción de estudiar magisterio, por lo visto le encantó mi intervención en la clase y me felicitó.

Después de la ayuda que les proporcionaba a mis compañeros en Historia del Arte, las clases de Confirmación, que no he mencionado, que daba con mi padre cada viernes y mi exposición ante aquellos alumnos de la E.S.O, sentí que mi verdadero destino estaba dirigido a la enseñanza y descubrí una nueva vocación en mí, la del Magisterio.

Aquí me ves, cursando lo que de verdad me gusta, para lo que quiero dedicar el resto de mi vida, la maravillosa y fascinante carrera de Magisterio (C3-EPB).

Experiencias, en el ámbito escolar, de ayuda, solidaridad, colaboración, es algo que marca y ayuda.

Lo que de verdad me influyó es ver a los niños en mi colegio, las relaciones entre ellos, la forma de ver las cosas, la alegría y entusiasmo que ponen hasta por las cosas más insignificantes, también estaba metida en el grupo de solidaridad de mi colegio y algunas actividades las hacíamos con niños pequeños de bajos fondos económicos y eso te marca, porque recibes más de lo que das (A1-1EI).

Desde que entré en el segundo ciclo de infantil, cuando tenía 5 años y ya empezaba a tener un poco de uso de razón empecé a pensar en esta profesión, me llamaba mucho la atención la organización de las aulas, las actividades que hacíamos, lo que aprendíamos cada día... Después al llegar a Primaria me apunté a todas las actividades, como por ejemplo las semanas culturales, en la lista de ayudantes, de esta forma cuando los alumnos de infantil hacían actividades tú acompañabas a uno de ellos y le ayudabas. Más tarde también me apunté a lo que se llama “Jefe de mesa”, en el comedor si eras Jefe de mesa te ponían 6 niños a tu cargo y tú les tenías que echar la comida, estar pendiente para que no se manchen, que se coman todo..., eso me marcó bastante ya que mientras otros Jefes de mesa no conseguían controlar a los niños yo me sentía a gusto con mi labor (A3-1EI).

7.1.3.3 Experiencias en el ámbito extraescolar

Actividades de diverso tipo, la ayuda en el aprendizaje, clases de refuerzo escolar y monitores en campamentos y actividades deportivas, el ver que los niños aprenden, evolucionan, y consiguen lo que se les enseña, es un refuerzo positivo, que ayuda a sentirse feliz a la persona que lo realiza.

Dar clase a niños pequeños

Me acuerdo que yo me ofrecí a darles clases a mis primos pequeños y creo que este fue un momento en el que realmente me di cuenta de lo que me gustaba, ser maestra (A3-3EP).

Otra experiencia que también me marcó fue cuando mi prima pequeña estaba haciendo los deberes y mi tía no era capaz de explicarle una cosa que estaban dando, pues muchas veces cuando las cosas son muy sencillas no sabemos cómo explicarlas con palabras. Le cogí un montón de juguetes y se lo empecé a explicar a través de una historia con sus propias muñecas, al final me dijo que lo había entendido y que ojala que fuese su profe porque la suya lo explicaba todo muy enrevesado (A16-3EP).

Realizar tareas de repaso de las asignaturas

Para despertar en mí el sueño de ser maestra, influyeron muchos factores. Desde que era una cría pequeña me encantaba aprender cosas nuevas.

Un día con 11 años repasando con unos compañeros la lección para el examen que tendríamos unos días después, descubrí lo bonito que era explicar con esmero y paciencia. Se notaba que mis compañeros comprendían y asimilaban lo que les explicaba y ese sentimiento me llenó por dentro. Desde ese momento descubrí que mi pasión era enseñar. No tenía claro que área del conocimiento me gustaba más enseñar, por eso pensé que magisterio trataba todas y no me debía decantar por ninguna. Los conocimientos previos que adquieres se potencian, más tarde los muestras a los alumnos. Ellos agradecidos con tus palabras llenas de sabiduría y amor con tesón las asimilarán.

Una persona muy importante para descubrir mi pasión por el magisterio fue mi vecina Laura Ruiz San Juan. Ella era estudiante de Ingeniería de caminos y yo siempre la decía que quería ser como ella. Ella daba clases a algunos de los chicos de mi urbanización y por eso me gustaba ver como las matemáticas podían enseñarse de un modo sencillo y fácil. Ella fue mi inspiración y modelo de conducta.

Mi sueño es ser profesora y hasta alcanzar mi meta no descansaré porque tengo las cualidades necesarias para ello y lo vivo con intensidad (A9-1EP).

Participar en un campo de trabajo, experiencia de voluntariado con niños, y educadora proyecto de Compensación Educativa

En el verano del 2010 viví una experiencia muy bonita que también influyó mucho en mí a nivel vocacional. Participé en un campo de trabajo con la congregación de los Sagrados Corazones en Salamanca. Por las mañanas, trabajábamos como monitores de un campo de trabajo en un barrio marginal llamado Puente Ladrillo. Allí me tocó animar al grupo de niños de 8 a 10 años, era un grupo muy heterogéneo con niños con realidades muy delicadas: familias pobres y muy desestructuradas, etnia gitana, síndrome de down... Además, por las tardes colaborábamos en distintas actividades de la casa de acogida Padre Damián: comedor social, talleres, celebraciones del hogar, etc.

Desde septiembre de ese mismo año, trabajo voluntariamente en el equipo de la pastoral de mi colegio siendo animadora de algunos de sus grupos cristianos a los que acompaño todos los viernes por la tarde en sus reuniones semanales además de en otro tipo de actividades extraordinarias en días festivos como convivencias, actividades de voluntariado, dinámicas de concienciación e implicación en la ONG Proyde, experiencias de verano como campamentos... (A13-3EP)

Los años que llevo de voluntariado con niños, ayudándoles en el estudio, y los campamentos a los que voy como monitor. Eso hizo que me decidiera por ser maestro en vez de ser fisioterapeuta, por ejemplo (A7-1EP)

Surgió a partir de estar cada fin de semana con los chavales de mi Centro Juvenil y de estar cada semana como educadora en el Proyecto de Compensación Educativa (CACE) de mi Centro Juvenil, fue ahí cuando me di cuenta que yo era a ellos a lo que me quería dedicar, a educarles, formarles, convertirles en buenas personas y honrados ciudadanos (A11-1EP).

Las experiencias prácticas en un Campamento, como monitor de tiempo libre, deporte o grupo scouts

Siempre he ido a los campamentos como cualquier otra acampada, pero a partir de los 15 años me empezaron a formar como premonitora, era una acampada pero ya con una expectativa de futuro, nos formaban para con 18 años ser monitores. Este año ha sido mi primer año de monitora, antes había tenido experiencias concretas con los niños, pero este verano por primera vez tenía mi propio grupo de niños. Me tocó el grupo de niños pequeños tenían de 8 a 9 años. Salí maravillada de ese campamento, y si ya tenía claro que quería hacer magisterio, al acabar el campamento lo tuve aún más claro. Esto me ayudó también a decidirme sobre si hacía magisterio infantil o primaria. Este año he comenzado haciendo primaria pero no descarto el empezar magisterio infantil más adelante, me apasionan los niños y es difícil volcarme al 100% por unas determinadas edades u otras (A3-1EP).

Una de las experiencias que más me ha influido para querer ejercer la profesión de maestra fue las prácticas del curso de monitores (A13-1EP).

Surgió tras hacer un curso de monitor de natación y empezar a dar clases. Me di cuenta que me gustaba la enseñanza, el trato con los niños y consideré que era la mejor opción para mi futuro (A14-1EP).

Tengo varios amigos que son entrenadores de fútbol infantil, una vez necesitaba ayuda uno de ellos y me presté voluntaria para trabajar con los niños, fue un momento muy especial porque te das cuenta de que para ellos eres como un guía y que harán todo lo que les digas, me encantó pasar tiempo con ellos y enseñarles (A3-1EI).

Me encantan los niños, el año pasado estuve en mi colegio de infantil/primaria dando clases de patinaje a niños de 4 a 12 años. Lo mejor de estos dos años fue el gran esfuerzo que hacían los niños para patinar bien, y sobre todo la evolución que hicieron, en ese momento me sentí feliz ya que con mi ayuda pudieron conseguir aquello que querían. Sentir que con una sola sonrisa de ellos te cambian un día triste a un día alegre, es algo maravilloso. Sin duda alguna, los niños son la alegría de la vida (C13-EIA).

Desde que tengo seis años convivo y participo en un Grupo Scout de Madrid, perteneciente a la federación de Scout. Ahí además de enseñarte valores, compañerismo, respeto a los demás y por el medio, tienen un objetivo que con la edad seas tú la que colabores a que la asociación siga adelante por lo que según vas creciendo tienes responsabilidades, ayudas a las unidades más pequeñas ...Hace dos años me saqué el curso de monitor de ocio y tiempo libre y desde ese momento abandone mi unidad y me metí en el KRALL (grupo de monitores), con tan solo 17 años, cuando todos mis compañeros en ese momento y hoy en día aun disfrutan de la asociación como chavales, sin reuniones, sin responsabilidad... Durante ese año supe que magisterio era mi carrera y me decante por la primaria en vez de la infantil (A12-1EP).

Actividades de cuidado de niños y extraescolares

Porque una amiga mía tuvo un hijo y la verdad es que a mí los niños siempre me han gustado pero nunca me había planteado ser maestra, pero con el nacimiento de este niño empecé a pasar mucho tiempo con él, jugaba con él, hacíamos puzzles y me di cuenta que realmente me gustaba ayudarles, pasar el tiempo con ellos y sobre todo contribuir a su formación, además me saqué el título de monitor y el campamento también tuve una experiencia muy bonita (C28-EIB).

Porque me parece una carrera que debe ser vocacional y también me ayudó mucho mi familia y la experiencia vivida ya que en mi familia somos 15 primos y todos ellos más pequeños que yo y siempre paso mucho tiempo cuidándolos especialmente a los más pequeños. Otro factor que me ayudó en mi elección fue el haber trabajado dando clases tanto de natación como de refuerzo escolar a los niños entre 3 y 10 años y por último tome la iniciativa con las cosas que me contaban mis tíos (casi todos maestros) y a la vez porque tras haber dado clase de matemáticas, física e inglés a niños de la ESO decidí que me gustaba más la educación infantil (C23-EIB).

7.1.4 Motivaciones para la realización de los estudios de Grado en Educación Social

La *tabla 29*, recoge las motivaciones y experiencias propias, del Grado en Educación. Ofrece algunos rasgos específicos.

Tabla 29. Motivaciones y experiencias específicas del Grado en Educación Social.

Fuente: Elaboración propia.

Motivación 1: Desde pequeños quieren dedicarse a ayudar a las personas.

Motivación 2: El deseo de cambiar y de colaborar en la construcción de un mundo mejor.

Motivación 3: El deseo de trabajar en campo, en contacto directo.

EXPERIENCIAS

- Con discapacitados.
- Enfermos graves o terminales.
- Voluntariado en asociaciones.

Motivación 1: Desde pequeña quiere dedicarse a ayudar a las personas, por vocación

KPH, desde pequeña, quiere dedicarse a ayudar al trato con la gente, a la ayuda a las personas, pensaba en ser médico, en ayudar a los niños pobres, sin embargo la experiencia de una situación problemática en la familia, le pone en contacto con la Educación Social, descubre que esto es lo que le gusta y le motiva a poner nombre a la profesión que desea hacer, Educación Social.

Desde pequeña siempre he querido dedicarme a algo así, con el trato de la gente, ayudar, de pequeña decía que quería ser médico, e irme a ayudar a los niños pobres, pero ya según creciendo descubrí el papel del Educador Social,

porque mi primo tiene una situación un poco problemática, bueno, mi primo, su madre, era una mujer maltratada, ahora mi primo con problemas de droga, de delincuencia juvenil, y gracias a eso fue por lo que fui tomando contacto con el tema la Educación Social y vi, que además, era lo que me gustaba.

Siempre había tenido claro que quería dedicarme en algo así, pero no le ponía palabra, o sea no le ponía un nombre, profesión, hasta que conocí Educación Social (E3-4ES-KPH).

Piensa que todos sus compañeros que estudian el Grado en Educación Social tienen las mismas ideas, ayudar, creer en las personas y creer que es posible un cambio mediante la educación. No cree que estudiar este Grado sea por motivos económicos, por ganar dinero, porque eso es algo que no se corresponde con sus valores, y cree que es vocacional.

Todos tenemos más o menos las mismas ideas, querer ayudar, creer en un cambio mediante la educación, creer en las personas, entonces yo creo que por lo mismo básicamente, porque por ganar dinero, por el dinero como otras profesiones, que a lo mejor si hay personas que dicen “pues yo quiero tener una vida como un nivel adquisitivo muy alto”, no creo que sea por eso, porque no son además nuestros valores, en general. Yo creo que es vocacional (E3-4ES-KPH).

Otros, también, se han expresado en esta línea, en ese deseo que han sentido desde pequeños, para dedicarse a ayudar a los demás.

Desde pequeña siempre he querido dedicarme a algo que me permitiese ayudar a las personas. A medida que iba creciendo fui conociendo diferentes alternativas, pero un día conocí a un educador social que me llevó a conocer la profesión. Esto último fue el motivo que me llevó a tomar la decisión de estudiar dicha carrera, ya que opino que la educación es la mejor herramienta para lograr un cambio social que impulse un desarrollo social basado en buenos valores (A4-3ES).

Siempre quise ayudar a otras personas. Creo que mediante la educación social podemos resolver problemas y fenómenos sociales actuales, modificar la mentalidad de la gente para desarrollar una sociedad mejor (A7-3ES).

La idea de ser educadora la he tenido clara desde que era pequeña, siempre he querido dedicarme a lo social. El ayudar a los demás, el cuidar de la gente necesitada (A8-3ES).

Motivación 2: Deseo de cambiar y de colaborar en la construcción de un mundo mejor

El deseo de ayudar a hacer un mundo mejor, el intentar conseguir un cambio en el mundo y una mejor convivencia entre las personas es la motivación que lleva a MLR a iniciar sus estudios de Educación Social. Decisión que toma a partir de sus experiencias personales y después de un proceso de información sobre cuál es la finalidad y en qué ámbitos puede trabajar el Educador Social.

Antes de estudiar Educación Social hice una FP de Educación Infantil y tuve la suerte de tener dos grandes profesores que nos apoyaban mucho en traernos a gente, en llevarnos a centros para conocer otras redes, para conocer otras carreras, y tuvimos la suerte de que pudieran traer a nuestro centro el primer año a una trabajadora social y a una educadora social y entonces tuvimos una charla de dos horas con las chicas. Nos estuvieron comentando cuál era su trabajo, cuál era la finalidad, en qué se basaba, y a mí el trabajo de la educadora social me gustó mucho, me llamó mucho la atención y a raíz de esa charla y de esa experiencia pues estuve investigando de qué se trataba, en qué ámbitos podríamos trabajar y por mi vocación y por experiencias personales, decidí entrar en la Educación Social.

Me llamó mucho la atención sobre todo, el hecho de que es un intento de hacer un mundo mejor, de conseguir que las personas seamos capaz de convivir, de respetarnos, de querernos, sin tener en cuenta las diferencias que tenemos y valorando esas diferencias como algo positivo, no negativo; entonces me gustó mucho porque, como me han dicho, soy un poco como la defensora del pueblo, y me gustó esa faceta, de poder intentar conseguir un cambio en el mundo, a mejor, en mi visión, a lo mejor en la visión de otra persona, no, pero en mi visión es un mundo mejor y me gustó mucho esa parte de esta carrera (E4-4ES-MLR).

MLR, al deseo de cambiar el mundo, de hacerlo mejor para los personas del futuro, añade el motivo de experiencias personales, como hecho que le ha suscitado el deseo de querer mejorar personalmente, y a estudiar Educación Social.

Por experiencia de cuatro años en la carrera, y compartir con compañeros esta carrera, creo que mucha gente elige Educación Social pues por la misma opción que yo, el hecho de querer cambiar el mundo y el hecho de querer hacer un mundo mejor para todos, y para los futuros que vienen.

También considero y creo que las experiencias personales te llevaban a querer mejorar y en mejorar personalmente, y por lo que te digo compañeros míos tienen experiencias personales, con hermanos con enfermedades, experiencias personales de ellos mismos, están en centros de menores, de hecho de estar de pequeños, no tener un apoyo familiar, o tener una vida familiar complicada, tener amigos que ves que acaban en cárceles, que acaban

consumidos por las drogas, o... yo creo que es todo experiencia personal, mucho, tu forma de vivir, tu forma de sentirte, te lleva a querer hacer cosas y creo que eso nos ha llevado, a mí y a mis compañeros, a acabar en Educación Social; y la gente que conozco, fuera de esta Universidad, que también estudia Educación Social, creo que es eso, experiencias personales, y el ver que siempre hay una esperanza de que haya algo mejor para todos (E4-4ES-MLR).

Motivación 3: El deseo de trabajar en campo, en contacto directo

Para IRV, el deseo de trabajar con la gente, pues su trabajo era más burocrático, como tele-operadora, sin relación con la gente, le llevó a iniciar sus estudios, con el fin de tener un trabajo en contacto directo con la gente.

Dejé de estudiar hace bastantes años, y me puse a trabajar y trabajando, aunque al principio estaba muy motivada, quizá para adquirir las competencias para ese trabajo, con el tiempo me di cuenta que no era lo mío y que quería hacer otra cosa. Informándome y preguntando, me enteré de que existía Educación Social, vi los planes de estudio, sobre qué iban las asignaturas, las salidas que tenía, los perfiles con los que iba a trabajar y por eso elegí Educación Social. Estaba trabajando de administrativo, secretaria teleoperadora, y no tenía nada que ver, nada, nada...No trabajaba con gente.

Cuando estudie COU, cuando tenía 18 o 19 años, empecé la carrera de psicología, pero debido a asuntos personales, dejé de estudiar y me puse a trabajar. Luego vi que psicología tampoco era algo a lo que quisiera dedicarme después, cuando me decidí a estudiar, por eso pregunté, más que nada para estar en campo, para trabajar directamente con el colectivo y no solo psicológicamente... y por eso elegí Educación Social (E2-4ES-IRV).

Junto a las motivaciones presentadas, se narran experiencias personales y acontecimientos que han influido y orientado su decisión de realizar los estudios de Grado en Educación Social. Son una gran aportación que nos permite acercarnos y conocer lo específico de este Grado.

7.1.4.1 Experiencias que invitan a los estudiantes de Grado en Educación Social para tomar la decisión realizar estos estudios

Tratar con personas discapacitadas

El primer campamento con personas con discapacidad (A5 – 1ES)

Yo creo que el tratar con personas discapacitadas y observar que tengo buena relación con ellos fue una de las influencias posibles al elegir este grado. Me llevó a elegir esta opción por los usuarios discapacitados, aunque también estuve dudosa con cursar el grado de pedagogía (A2-1ES).

Tras haber cursado Grado Medio de Equipos e instalaciones electrotécnicas y trabajar de ello vi que no me gustaba ese futuro para mí, poner alógenos, mover cosas de un sitio a otro... era una cosa que no me gustaba, mientras tanto, hacía un voluntariado en el C. J. La Balsa, sitio donde adquirí unos valores que me hicieron cambiar de rumbo, campamentos, actividades y el tiempo libre con los jóvenes era en realidad lo que me apasionaba, el darse a los demás me gusta, eso que se está perdiendo actualmente.

Al darme cuenta de esto empecé a cursar el Grado Superior de Integración Social, donde trabajé con personas con discapacidad y me hicieron ver la vida de otra manera, actualmente estoy coordinando un grupo de Cáritas de la parroquia S. Francisco de Sales y cursando Ed. Social, un grado en el que voy a buscar profesionalmente mi felicidad dando mi tiempo (A5-1ES).

Ver a la gente que lo pasa mal, una enfermedad grave, una muerte... son experiencias que marcan en la vida

He visto mucha gente pasarlo mal. Lo pasa mal... Creo que todos merecemos la ayuda de los demás y por ello esto me ayudó a decidirme a cursar esta carrera (A3-1ES).

Una experiencia que me marchó mucho fue que un novio tuvo linfoma un año antes, y eso me abrió los ojos para poder ayudar a la gente que lo necesite (A6-1ES).

Fallecimiento de un amigo mío "antiguo alumno del CES" que su lema era "lo que no se da se pierde" (A5 -1ES).

Experiencias de Voluntariado en diferentes colectivos y asociaciones: discapacidad, inmigrantes

Me ha surgido esta idea cuando estaba de voluntaria a ayudar a las personas con discapacidad y también fue como voluntario en campamentos (A5-3ES).

Soy voluntaria en una asociación de personas con discapacidad y al trabajar con ellos me sentí realizada y quise dedicar mi vida a ello. La asociación de la que soy voluntaria me motivó a llevar a cabo el grado de Educación Social. (A11-3ES).

Tenía conocimientos sobre la materia, era voluntaria en un centro de integración de inmigrantes (A6-3ES).

Mi experiencia de voluntario fue maravillosa y me ha gustado mucho trabajar y ayudar a las personas que necesitan apoyos (A5-3ES).

Trabajar en la asociación Aspadir. Realizar diversos campamentos con personas con discapacidad (A10-3ES).

El trabajo como integrador social, como factor motivador para continuar formándose en el campo de la Educación Social.

Mi experiencia como animador/integrador social/voluntario en Cáritas hizo que me siguiese formando en esta rama para conseguir ser un buen educador social y encima con el carisma salesiano, cosa que en un futuro creo personalmente que me ayudará porque se nota quien viene de un centro cristiano, se puede decir “que está hecho de otra pasta” (C6 –ES).

7.1.5 Elementos comunes a los tres Grados y a las tres técnicas de recogida de datos

1. La motivación vocacional, está presente en los tres cursos, en primero, tercero y cuarto, sin embargo, los alumnos del curso cuarto ofrecen, en las entrevistas, una panorámica más amplia sobre la motivación vocacional para realizar los estudios de Magisterio.

Sorprende que los alumnos de primer curso hagan una referencia explícita a la motivación vocacional, que reconocen desde pequeños y que va evolucionando, conforme han pasado los años y han tenido diversas experiencias, como expresan con profundidad los alumnos de cuarto curso.

Los tres grados analizados coinciden en la motivación vocacional para realizar los estudios, y muchos de ellos que es algo que han sentido y deseado “desde siempre” y “desde pequeños”.

Reconocen que no todos los alumnos inician sus estudios con una motivación vocacional, y lo expresan con sus actitudes en el trabajo diario, en la desgana, en la falta de implicación e, incluso, en la insatisfacción que muestran. Muchos de estos alumnos, a lo largo del proceso formativo, abandonan los estudios.

Identificar la motivación vocacional, en algunos casos, está clara desde el principio, como expresan “desde pequeños” y desde “siempre” lo tenían claro, sin embargo, para otros ha supuesto un proceso de reflexión, clarificación y decisión, en el que han sentido la duda e

incertidumbre, hasta sentirse satisfechos cuando observan que su trabajo beneficia a otros, y los niños aprenden.

Para algunos, no ha estado tan claro desde el inicio, sino que han realizado un proceso, unas veces ha supuesto una parada, otras un período de reflexión y discernimiento y, en otros casos, un cambio en la opción de estudios, cambiando de carrera. Las prácticas son un momento decisivo de clarificación vocacional, que les impulsa en su motivación y les sirve para confirmar su vocación, o en caso contrario, optan por abandonar sus estudios.

2. La influencia de profesores que han tenido en etapas anteriores, unas veces por las cualidades personales, profesionales o vocacionales, les han marcado, les ha dejado huella y, en algunos casos, les induce a desear “ser como ellos”.

Sorprende que los alumnos de primero no hacen mención, entre las motivaciones, el que se trate de una carrera fácil, pero si han hecho referencia a la elección de niños en edades tempranas porque se sienten mejor.

Algunos alumnos expresan y comunican con espontaneidad y sencillez sus sentimientos y experiencias. El hecho de utilizar como técnica la Carta a mi escuela, tal vez ha favorecido la expresividad.

En la Autobiografía de tercero y en la Entrevista de cuarto, aparece un aspecto que no había aparecido en los alumnos de primero, la influencia familiar o la tradición familiar, en la que casi todos sus familiares son maestros. Sin embargo, se esperaba encontrar más casos que hicieran referencia explícita a la influencia de sus padres o familiares maestros, en algún nivel educativo, que les hubieran orientado en esa dirección o que hubieran querido ser como ellos. En algún caso se menciona que su madre es maestra, en otros que la madre se lo inculca desde pequeño y en el otro los considera como modelo, por cómo le han enseñado, y le han ayudado en su proceso de aprendizaje, sin ser maestros. En otros casos, se menciona que, en su familia, hay muchos maestros, pero su motivación no es para continuar con la tradición sino que es una decisión personal. Me interroga hasta qué punto no influyen indirectamente, el ver a su familia lo que hace, los temas de conversación familiar y cómo hacer.

3. Experiencias prácticas realizadas, en diferentes ámbitos, como monitores de tiempo libre, de deporte, ayuda al estudio a los compañeros o a niños más pequeños, cuidando a familiares más pequeños y también las prácticas realizadas al cursar el Módulo de Educación Infantil.

La expresión de las motivaciones en los alumnos de primer curso es diferente a la que expresan los alumnos de cuarto curso. En los alumnos de primero se percibe más emotividad, sentimiento, y en los de cuarto más razonamiento, más personalización en las respuestas, se nota reflexión, razonamiento, se reconoce y se acepta la diversidad, y se afianza en las propias ideas.

Otro aspecto que ha sorprendido ha sido encontrar alumnos que habían cursado algún año en otra carrera universitaria o, incluso, que la habían terminado, u otro tipo de estudios, que no acaban de llenarle y, después de un proceso de reflexión, deciden cambiar de carrera y optar por los estudios universitarios de Grado en maestro. Este aspecto es menos notable en Educación Social, que en general, provienen de haber realizado alguna experiencia o haber tenido algún contacto con una realidad de personas en riesgo de exclusión social.

Se han encontrado alumnos que compaginan los estudios con una prestación laboral, que, en ocasiones, realizan para poder pagar las mensualidades de sus estudios. Esto es un indicador de interés, motivación, esfuerzo continuado, voluntad,...

En general, se percibe diferencia en la narración que ofrecen los alumnos de Grado de Infantil, Primaria y Educación Social. En cada Grado, se narran experiencias propias del Grado de estudio, de este modo los alumnos de Educación Infantil, cuentan experiencias de su etapa de Infantil, los alumnos de Educación Primaria cuentan experiencias de su etapa de Educación Primaria y los alumnos de Educación Social narran experiencias propias de su especialidad.

Era lógico que muchos alumnos eligieran los estudios porque les gusta los niños, pero no se esperaba que un buen número de alumnos hayan realizado algún estudio de Educación Infantil, bien el Módulo de Grado Superior en Educación Infantil o el de Auxiliares en Educación, y quieran completar sus estudios con una carrera Universitaria que les posibilite impartir docencia en grupos de niños hasta seis años.

No esperaba encontrar alumnos que manifestaran su indecisión, falta de claridad sobre si, verdaderamente, estos estudios eran lo suyo. Pero sorprende gratamente la sinceridad.

7.1.6 Aspectos diferenciales o específicos del Grado en Educación Social

Específico en este Grado, en relación a la motivación para cursar sus estudios, es su deseo de ayudar a los demás, a las personas, y el deseo de cambiar, tanto personalmente, como a lo demás e incluso al mundo y la mención a la influencia de experiencias personales o familiares que les ha llevado a estudiar Educación Social.

La identidad social que tiene el Grado de Educación Social y el tipo de experiencias que realizan, les diferencia del Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria. Los alumnos parten, en general, de una experiencia, como motor de impulso en sus estudios de Educación Social, pero de diferente tipo. Son experiencias de voluntariado, trabajo en asociaciones, experiencias personales que han vivido en primera persona o experiencias que han vivido otros, en la familia, o compañeros que han pasado alguna situación de dificultad.

Otro aspecto diferencial es el vocabulario que utilizan, y los destinatarios de su trabajo.

7.1.7 Reflexiones y conclusiones

Primera reflexión: la motivación para realizar los estudios de Magisterio y Educación Social es vocacional.

La motivación vocacional, en la mayoría de los casos, se ha descubierto desde pequeños, desde siempre, y para otros ha sido un proceso de descubrimiento y decisión, en el que han influido las experiencias vividas, la familia y los profesores en etapas anteriores, en los Grados de Magisterio y del contacto con situaciones de dificultad o de integración social, en el Grado de Social.

La motivación vocacional involucra a toda la persona, todo su tiempo y toda la vida, y requiere el aprendizaje y las habilidades necesarias para realizar bien el trabajo.

Para unos, descubrir la vocación es sentirse atraído por algo que le gusta, que le afecta. Sentirse a gusto es el paso previo para una vocación, porque nadie elige algo que no le guste o en lo que no se sienta a gusto, y continúa con un proceso de reflexión y discernimiento.

Para otros, descubrir la vocación es el resultado de un largo y costoso proceso de reflexión y discernimiento, hasta tomar la decisión que está en relación con el crecimiento personal, la madurez, la experiencia de contraste con lo que está haciendo y que en algún caso les lleva a emprender un nuevo camino. Proceso que, en ocasiones, la persona recibe el acompañamiento de la familia o de los profesores y, en otras situaciones, lo realiza la persona, sin ayuda de otras personas; un alumno expresa que fue en su “etapa de Bachillerato en la Institución Profesional Salesiana donde confirmé mi vocación y me ayudaron a conseguir llegar a estudiar el Grado” (E3 EI-MTL).

El inicio de la motivación para estudiar el Grado de Magisterio tiene su origen, en la mayoría de los casos, en el gusto por los niños, aunque para alguno no es un motivo suficiente. Un buen número de alumnos del Grado en Educación Infantil han realizado algún estudio de Educación Infantil, bien el Módulo de Grado Superior en Educación Infantil o el de Auxiliares en Educación, y quieren completar sus estudios con una carrera Universitaria, este hecho corrobora esta motivación.

Consecuencia de esto es que quien no se siente a gusto, antes o después, abandona el camino emprendido, y este puede ser el motivo por el que algunos alumnos abandonen la carrera. También al contrario, a quien le gusta lo que estudia, quien ve con claridad a qué quiere dedicar su vida, se implica en el trabajo diario y “eso se nota” como dicen los alumnos.

Segunda reflexión: “la experiencia”, factor decisivo.

Experiencias previas a la elección de estudios, que se realizan en el ámbito familiar, en el ámbito escolar o en el ámbito extraescolar o no formal. En Educación Social en otros ámbitos sociales, en contacto con diversas realidades, que se relacionan con la claridad motivacional e, incluso, con la motivación vocacional. Algunos perciben que, a partir del contacto con niños más pequeños, o de experiencias de enseñanza a sus compañeros, experiencias prácticas previas, les van orientando en el camino y le conduce a decantarse y elegir estos estudios.

Y también *experiencia de prácticas* durante el proceso de formación inicial como fuente de motivación para la elección, de decisión vocacional y de afianzamiento en su vocación para los estudios en el ámbito educativo.

No se esperaba encontrar alumnos que manifestaran su indecisión, falta de claridad en sí, verdaderamente, esto era lo suyo y

que, por ello, no lo veían claro. Pero sorprende gratamente la sinceridad.

Tal vez, pueda relacionarse quienes no tienen claro el por qué estudian el Grado de Maestro y el posterior abandono. También puede darse la asociación entre la claridad de motivación, desde el inicio, el aprovechamiento o rendimiento escolar y la implicación en la realización de trabajos, actividades y las prácticas.

Los *profesores*, sus cualidades humanas y profesionales, su manera de ser y de hacer tiene una gran fuerza motivacional. Son los modelos en quienes se fijan, de quienes aprenden y a quienes quieren imitar.

Algunos entrevistados, no optan por Magisterio como primera opción, sino después de realizar otros estudios que le han conducido a una profesión, o estudios universitarios en otras carreras, que abandonan para iniciar los estudios de Grado de Maestro. Me cuestiona este hecho, puede ser debido a dos motivos: que descubren que esos estudios no les llenan, no se sienten satisfechos y no se ven trabajando en ello, y también porque esa carrera les resulta más difícil y opten por Magisterio como una carrera en la que puedan obtener un título universitario, sin mucho esfuerzo y además tengan posibilidad de trabajar en ello. Sin embargo, algunos de estos estudiantes, compaginan trabajo y estudio.

7.1.8 Vinculación de los resultados con el fundamento teórico

El análisis de los datos nos deriva a algunos aspectos de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg:

1. La evolución paralela entre la *dimensión afectiva y cognitiva* en el desarrollo de la construcción de la personalidad.

La relación entre emoción y reflexión. Idea del desarrollo moral de Kohlberg, que el desarrollo camina en paralelo en todas las dimensiones de la persona, la cognitiva, afectiva y social. Esta idea recuerda a la expresión “lo efectivo es lo afectivo”, para indicar que es la fuerza mayor de motivación en la persona, la energía interior que impulsa y mueve a conseguir lo que se desea.

Muchos estudiantes mencionan la vocación como aquello que verdaderamente les ha llevado a optar por cursar estos estudios, su deseo de trabajar con niños. Se percibe que, en muchos de los casos que mencionan la vocación como la motivación, va unida a la mención que hacen al “desde siempre” y “desde pequeña”, un sueño, el único que tiene desde pequeña.

El inicio, en algunos casos, ha estado muy claro desde el principio, en otras ocasiones, no ha sido tan claro y carecen de un hecho o momento concreto que definiera su decisión, ha sido el resultado de un proceso de reflexión y discernimiento en el que han contado con la ayuda de algún familiar.

Se verifica que la decisión no es un impulso, una intuición o simplemente algo emotivo, sino que realizan un proceso de reflexión y discernimiento acompañado, en ocasiones, por personas adultas y familiares como los padres. Este planteamiento, en unos, surge antes de tomar una decisión y, en otros, después de haber iniciado otras carreras universitarias que no les acaba de llenar y en la que no se ven trabajando durante toda la vida.

La duda e indecisión de (A4-3EI), cuando había estado toda su vida ayudando a su madre maestra, es reflejo de querer tomar una decisión personal, una decisión que no se deje llevar por “lo que siempre ha hecho”, que lo que busque es estar convencida de su elección, que no sea una decisión realizada por su madre. También, sorprende la actitud de la madre, que no la fuerza, no le impone, que deja pasar el tiempo y le permite distanciarse del mundo que siempre ha vivido para realizar su opción de carrera profesional.

La falta de vocación y, por ello, de motivación está en relación con la falta de implicación en todo lo que se realiza y con esa cierta pasividad que, a veces, se percibe, no solo en momentos extraordinarios o en momentos o actividades fuera del horario docente, sino, incluso, en la actividad diaria que supone el estudio de las asignaturas. Está en relación con el efecto de la motivación o la falta de motivación.

2. Las *experiencias* de interacción en la familia, en la escuela con los profesores, con sus compañeros o con niños más pequeños, son un factor que influye en el desarrollo moral, que le ofrecen las *oportunidades de toma de rol* del entorno social, familiar y escolar y le ayudan en la toma de decisión en la evolución del desarrollo personal.

La mayoría no elige en abstracto, sino fundamentándose en una experiencia, aunque sea mínima y de diverso tipo. También es consecuencia de un proceso reflexivo, antes de una toma de decisión, proceso que, también, se realiza cuando se descubre la necesidad de un replanteamiento personal, replanteamiento de carrera, o cuando se trata de dar una nueva y diferente dirección a su vida. Es la capacidad de cambiar al descubrir que lo que estudian no les llena o no es lo suyo.

Una asociación que se percibe es la relación con las “experiencias” que viven las personas. Kohlberg considera que las experiencias que cada persona vive, y la atmósfera moral del entorno familiar, escolar y social, son factores que intervienen en el desarrollo de la personalidad moral.

Este hecho refleja cómo las experiencias que la persona realiza, tanto en el contexto escolar, como familiar y social son un motivo de decisión y de impulso en su motivación.

El contacto directo con los niños, las experiencias prácticas, tanto las que se realizan antes de iniciar los estudios, como las que se realizan durante los años de estudio tienen valor motivacional, porque permiten al sujeto confrontarse.

Estas experiencias cumplen varias funciones. Por una parte, tienen el matiz afectivo de “me gusta”, “me siento a gusto” que evoluciona en paralelo con el aprendizaje cognitivo y el social, conforme la teoría de Kohlberg en su teoría del desarrollo moral; por otra, favorecen el desarrollo moral a partir de las experiencias de responsabilidad que el sujeto va realizando; estas experiencias se relacionan con las estrategias de educación en valores que propone Escámez (2007), porque permiten al sujeto confrontarse, al detectar el grado de conformidad o insatisfacción personal con las experiencias personales, y provocar un avance de estadio y la clarificación en los valores.

La *insatisfacción* que se produce, en el caso de aquellos estudiantes que descubren que lo que están estudiando no es lo suyo, puede ser una oportunidad para un cambio, lo que Kohlberg, denomina *experiencias de conflicto cognitivo*, como factor que incide en el desarrollo moral, y necesarias para el avance en el estadio moral, que se convierten en una oportunidad. Es lo que algunos estudiantes experimentan ante la toma de decisión, y que está en relación con la estrategia para la educación en valores de Escámez, la necesidad de *suscitar experiencias que provoquen insatisfacción* personal en el sujeto y le inviten a un cambio. Tal vez, sea necesario que el profesorado lo

incorpore en las áreas de trabajo y en las asignaturas que imparte, y se propongan actividades o experiencias que exponga al sujeto a una clarificación motivacional.

Por otra parte, también Kohlberg proponía, que las experiencias de responsabilidad en el trabajo, después de la etapa universitaria, ayudaban a evolucionar en el desarrollo del estadio moral, porque ahí es donde se producen experiencias de conflicto que ayudan en la evolución de estadio.

3. La *atmósfera moral* del entorno familiar, escolar y social, como factor que interviene en la toma de decisión y en el desarrollo personal.

En algunas narraciones, se ha percibido la atmósfera moral de la familia, que actúa como factor de influencia, en la que se dialoga, se trabaja, se ayuda, pero, al tiempo, se deja en libertad para una toma de decisión personal. Y también la atmósfera moral del centro educativo, en la que los profesores destacan por el trato, la relación en el trabajo, el cariño y la alegría, hasta llegar a convertirse en punto de referencia y modelo para los futuros educadores.

En relación con este aspecto, se percibe la influencia del modelo en la formación de la persona y, en este caso, la importancia e influencia de la familia y de los maestros o profesores. Es la *toma de rol*, en la teoría de Kohlberg, que se da en la interacción.

7.2 MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN DEL CES DON BOSCO COMO CENTRO PARA REALIZAR LOS ESTUDIOS DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL

*“Todo joven... tiene un punto sensible al bien
y es el primer deber del educador
descubrir ese punto, esa cuerda sensible del corazón
y sacar provecho de ella”.*

Don Bosco.

El objetivo específico 2 del proyecto de Tesis Doctoral pretende conocer las motivaciones que han llevado a los alumnos que realizan sus estudios en el CES Don Bosco a elegirlo como tal.

Con esta finalidad, se ha recabado la información a partir de la utilización de las tres técnicas de recogida de datos: Carta a mi Escuela en los alumnos de primer curso de Grado, Autobiografía en el tercer curso de Grado y Entrevista en el cuarto curso, en los tres Grados de Estudio en el CES Don Bosco: Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado en Educación Social.

7.2.1 Motivaciones de los estudiantes para elegir el CES Don Bosco

El análisis de los datos ha sacado a la luz muchas coincidencias, tanto en los Grados como en las técnicas, por consiguiente, nuestra mirada se orienta hacia cuatro motivos que orientan a los estudiantes a optar por el CES Don Bosco como centro de estudios universitarios (*tabla 30*). Otro aspecto importante que se analiza es, cómo conocen los alumnos el CES Don Bosco y qué claves les atraen.

Tabla 30. Motivos para elegir el CES Don Bosco como centro de estudios universitarios.

Fuente: Elaboración propia.

1. Continuidad con la formación en el estilo salesiano, que se ha adquirido en anteriores etapas educativas.
2. Preferencia por la oferta educativa del CES Don Bosco: modalidad bilingüe, en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, posibilidad de cursar doble grado, Infantil o Primaria y el Grado de Pedagogía. DECA. Prácticas en el extranjero y Beca ERASMUS.
3. La identidad católica y la formación en valores, que garantiza la continuidad conforme a sus principios educativos.
4. No tener nota suficiente o plaza para entrar en una Universidad Pública.

Aparecen otros motivos, pero solo en algún caso y, por ello, menos significativos; se trata de la cercanía al domicilio, la necesidad de un centro familiar para realizar sus estudios; otros manifiestan que, al no ser posible acceder a la Universidad Pública, optan por el CES Don Bosco por ser el centro adscrito a la Universidad Complutense más económico y con las tasas académicas mensuales más bajas, y también porque les garantizaba la reserva de plaza.

Motivación 1: Continuidad con la formación en el estilo salesiano, que se ha adquirido en anteriores etapas educativas

Los estudiantes que eligen el CES Don Bosco, como centro de primera opción, lo hacen porque conocen el centro, su estilo y características propias. Desean realizar ahí sus estudios y dar *continuidad a su formación en el estilo del método educativo salesiano*.

Son alumnos que proceden de centros educativos salesianos, y han realizado, en ellos, sus estudios anteriores. Pretenden dar continuidad a sus estudios en un centro con el estilo educativo salesiano, que es el que han tenido durante toda su etapa escolar básica, aunque algunos no hacen una mención explícita.

RGB, desde la infancia, durante treinta años, ahora tiene treinta seis años, ha mantenido contacto con el mundo salesiano, le gusta el modo de educar, cómo educaba y hacía Don Bosco, su fundador, y quiere que sea su modelo.

La verdad que lo tuve fácil desde el primer momento; yo tengo ahora treinta y seis años y yo a los seis años entré en este colegio, hace 30 años, en primero de lo que era antes la EGB. Desde entonces, no he dejado, ningún año, de tener relación con salesianos; a mí me atrae muchísimo su forma educar, me atrae muchísimo el cómo actúan con los jóvenes, me atrae muchísimo el cómo hacía las cosas su fundador, San Juan Bosco, me enamora el cómo lo hacía; yo tenía muy claro que mi perfil y manera de educar, quería que fuese ese, Don Bosco, cien por cien, y hoy día la sigo manteniendo y la sigo intentando poner en práctica (E1-EP-RGB).

El ser Antiguo Alumno de los salesianos, el estar desde la infancia en un centro salesiano, el trabajar en el Centro Juvenil, sentirse siempre a gusto, en la Familia Salesiana, y no tener un motivo para cambiar de ambiente, es la razón que le ha llevado a elegir este centro.

He estudiado toda mi vida, desde tercero de Infantil estudié en los salesianos de Domingo Savio, y la verdad es que siempre me he sentido muy a gusto dentro de la Familia Salesiana, he trabajado en el Centro Juvenil, he trabajado en la Inspectoría, y pues, siempre me he sentido muy a gusto, y por qué iba a cambiar de ambiente, si era en el que yo me he criado y en el que yo me sentía a gusto, y por esa razón sobre todo (E6-EP-MBT).

Toda su vida, ha estado vinculado al ambiente salesiano y a Don Bosco. Se entera del CES Don Bosco como centro de estudios de Magisterio, y no busca otras opciones, no se lo piensa y opta por ello, porque no encuentra un motivo para no continuar en ese ambiente, que conoce desde siempre y en el que se ha sentido a gusto.

Estudié aquí desde primero de Primaria, llevo toda la vida vinculado a lo que es el ambiente salesiano y a la figura de Don Bosco, y me hablaron del CES Don Bosco, que en el CES Don Bosco se impartía la carrera de Magisterio, y la verdad que no me lo pensé dos veces, no miré, no miré tampoco más opciones, y dije si es lo que está vinculado a lo que llevo haciendo toda la vida y he estado a gusto toda la vida, ¿por qué no voy a ir y continuar en este ambiente? (E7-EP-DCA).

El conocimiento de los salesianos, no solo se debe a ser alumno de uno centro educativo, sino que también a través de otras obras

salesianas con las que han tenido contacto: propuestas de actividades de tiempo libre, centros juveniles, oratorios, deporte, grupos...

Valoran y reconocen el carisma salesiano, el acompañamiento y preocupación por el alumno, el ambiente salesiano y familiar, la metodología, los valores, que en los centros públicos no es tan fácil encontrar.

Dada mi experiencia como alumno de los salesianos San Juan Bautista y animador/monitor en el centro juvenil en este colegio, la elección es clara, el carisma salesiano me gusta y tenía la oportunidad de estar en el CES Don Bosco, se ve un acompañamiento/preocupación hacia el alumno que en otros centros públicos es fácil no ver (C6-1ES).

Elegí el CES Don Bosco ya que mi familia y yo queríamos continuar en un ambiente salesiano y familiar como el que hasta ahora habíamos vivido. Mi padre, en especial, quería que fuese a una universidad así, ya que él se ha criado prácticamente en ambientes salesianos por lo que realmente queríamos continuar así (A5-1EP).

Elegí esta universidad porque mi colegio era salesiano de Estrecho y sabía de la existencia de esta universidad y por cercanía y valores elegí el CES (C13-EPC).

Lo he elegido porque he estado en un colegio de salesianas de pequeñas y me gusta su metodología (C28-EIB).

He estudiado en un colegio Salesiano toda mi vida. Por eso sabía desde Perú lo especialistas que son en educación. Lo único que hice fue ir a Aula en el IFEMA y encontrar el stand (C8-EIA).

Terminé de decidirme cuando entré en el Centro Juvenil, esa alegría de los niños, esas pequeñas aportaciones que hacemos en sus vidas con pequeños valores. Creo que esa es una de las razones por las que elegí el CES Don Bosco, porque no quiero ser una profesora que simplemente enseñe unos contenidos, quiero aportar una pequeña parte de mí en cada uno de mis alumnos, como hizo Don Bosco, aunque la razón que tuvo más peso fue la oportunidad de estudiarlo en inglés y la oferta de trabajo que creo que tendré al salir de aquí (C14-EIA).

Elegí el CES Don Bosco porque quería seguir incrementando mis valores salesianos al haber estudiado en las salesianas. Mi madre había estudiado ya aquí y me gustaba todo lo que me contaba sobre los valores y cercanía de los profesores. Además, fue importante en mi decisión la oportunidad para estudiarlo en inglés, por las posibilidades laborales que me da (C18-EPA).

Este es mi lugar, mi sitio, mi ambiente; así narra esta alumna, su proceso de elección del centro, cuando al visitarlo con su madre, que le propone conocer otros centros antes de tomar la decisión final, se mantiene firme.

Elegí el CES Don Bosco por su ambiente familiar porque estuve en otro centro salesiano “San Miguel Arcángel” del Paseo de Extremadura y fue mi segundo hogar.

Me encantan los valores que se transmiten en las casas salesianas además son pioneros en temas de educación. No se me ocurrió hacer la carrera en otro lugar ya que espero hacer de este centro de nuevo mi hogar. ---, profesor de este centro, vino a mi colegio a mostrarnos el centro con un power point y a decirnos cuándo era el día, la jornada de puertas abiertas.

--- me dio filosofía en Bachillerato y me habló muy bien del centro al que --- (encargada de la biblioteca del CES) y por último por si no estaba segurísima que iba a entrar en el centro, --- me enseñó la capilla e instalaciones. Supe que quería que fuera mi centro con plena seguridad. Me puse pesada con mi madre para que me reservara plaza porque quería quedarme aquí (mi madre quería que viese otros centros como Universidad Francisco de Vitoria, CEU, La Salle... pero yo me negué) porque efectivamente este es mi lugar, mi ambiente, mi sitio. Además tener la oportunidad de cursar la carrera que me gusta, es un placer, pues magisterio es mi pasión, mi vocación desde pequeña y me encanta (C5-EPB).

Motivación 2: Preferencia por la oferta educativa del CES Don Bosco

Esta opción preferencial de los estudiantes recoge varias motivaciones, para su elección:

- Realizar estudios en modalidad Bilingüe en los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.
- Estudiar doble Grado, Infantil o Primaria y Pedagogía.
- Realizar la mención en Educación Física en el Grado de Maestro en Educación Primaria
- Cursar los estudios de la DECA (Declaración Eclesiástica de Competencia Académica, titulación propia, que capacita para poder impartir clase como maestro de Religión) que la Universidad Complutense carece.
- Realizar las prácticas en el extranjero.
- Beca ERASMUS.

La garantía que el CES Don Bosco les ofrece con esta oferta formativa es la motivación prioritaria para un grupo de estudiantes, sobre todo en los cursos interesados en la especialización del idioma y en educación física.

Se deduce que la valoración positiva de oferta académica bilingüe procede de quienes cursan la docencia en este grupo. Sin embargo, en algún caso se manifiesta que su elección se debe a que, en ese momento, es uno de los pocos centros en Madrid que ofrece esa posibilidad e, incluso, alguno expresa que “no tenía otra opción”, y que era la “última opción de poder cursar Educación Primaria Bilingüe” (C15-1EPA).

Para algún estudiante, reunir los tres requisitos, unido a ser un centro adscrito a la Universidad Complutense y un centro salesiano, es reunir el máximo de condiciones o requisitos que un centro puede tener.

Grado de Maestro en Educación Primaria modalidad Bilingüe.

Esta oferta educativa se fundamenta en la posibilidad de cursar los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria en modalidad bilingüe. Opción que le convierte en uno de los pocos centros en Madrid, en ese momento, y motivo para ser valorado.

Entre todas las universidades que podía estudiar elegí el CES principalmente por la amplia formación, era la única en la que podía estudiar Magisterio modalidad bilingüe y además porque dan la oportunidad de hacer doble grado (C2-1EPA).

Es de las pocas que puedes hacer bilingüe, por lo tanto hacer las prácticas fuera y también con más prestigio en el ámbito de la educación (C4-EPA).

Posibilidad de estudiar el Doble Grado y el Grado Bilingüe:

Opté por estudiar en el CES D.B. Ya que una amiga estudió aquí y me habló muy bien del centro. Además estaba interesada en hacer una doble carrera, y aquí se puede en menos año que en la pública (C10-EIB).

Me han hablado bien de ella y hace posible que me forme como maestra bilingüe, ya que también me encanta el inglés (C1-EIA).

Estoy estudiando el grado de Educación Infantil en la modalidad Bilingüe, en el CES Don Bosco, un Centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. He elegido este centro porque me parece una oportunidad muy buena el poder formarme de una manera completa con una formación salesiana, a la vez que

perfeccionar mi inglés, algo que hoy en día, tanto en nuestra sociedad como en los centros escolares, está muy presente (C2-EIA).

Elegí el CES Don Bosco para estudiar esta carrera, porque primero y principal siempre, desde que tengo memoria he querido estudiar en la Complutense, y segundo porque esta universidad me daba la opción de estudiar esta carrera en inglés, lo que es una de mis pasiones. Este idioma me encanta y se me da bien, por lo que fue el condicionante definitivo para elegir esta carrera en esta universidad (C3-EIA).

Me informaron que estaba la carrera que quería que en ninguna pública encontré, un Doble Grado pero me dijeron que con el paso del tiempo se implantaría en las públicas pero de momento no. Y me hablaron bien del CES que se parecería mucho al instituto clase de pocos alumnos, atención de profesores buena, buenas instalaciones, etc. (C4-EIA).

He empezado mis estudios en el CES Don Bosco debido a las buenas referencias que tengo de otras educadoras y por su amplio programa de formación, ya que por suerte ofrecen el grado de educación infantil de forma bilingüe, algo que en un futuro cercano me abrirá muchas puertas además de formarme a la vez para poder impartir clase de religión. Me encuentro muy contenta en este nuevo centro (C5-EIA).

Estoy en el CES Don Bosco, porque tenía la posibilidad de estudiar esta carrera con cierto número de créditos en inglés. Otra de estas razones es que me habían hablado muy bien de ella, ya que varias personas que conozco habían estudiado aquí y estaban no solo contentas, sino orgullosas de haberse titulado en este centro (C6-EIA).

El inglés tiene en la actualidad, motivo por el cual elegí este centro, ya que existen pocas universidades que oferten carreras bilingües (C9-EIA).

Doble Grado y preparación la obtener el título de DECA.

Anduve buscando y visitando universidades y esta es la que más me gustó; ya no solo por eso si no por el currículo, y la posibilidad de hacer un doble grado, además de poder optar a hacer un grado bilingüe. Otro aspecto remarcable es que una vez terminada la carrera salimos preparados con el título del DECA, lo cual me parece muy importante (C6-EPA).

Opté por hacerlo en el CES ya que mi prima y una amiga lo cursaron aquí y me contaron cosas muy favorables que me convencieron, aparte de que aquí podría sacar dos grados, más la DECA (C4-EPC).

Posibilidad de realizar las prácticas en el extranjero, Beca ERASMUS.

Buscaba una Universidad que impartiera el grado en modalidad bilingüe, que me permitiera hacer las prácticas en el extranjero y que me diera la posibilidad de cursar un doble grado con pedagogía, y esta universidad cumplía mis tres

requisitos. Es una universidad Salesiana adscrita a la Complutense. Somos unos treinta por clase y el trato es muy personalizado. La verdad es que me gusta mucho y creo que estoy aprendiendo (C13-EPA).

El CES Don Bosco es un centro que cumple con los tres requisitos que este alumno buscaba: Bilingüismo, prácticas en el extranjero posibilidad de doble grado; y le añade un complemento de valor, ser una universidad salesiana y un centro adscrito a la Universidad Complutense.

Siempre me apeteció estudiar en la Universidad Complutense de Madrid, fuera de Madrid o incluso fuera de España. Estas dos últimas opciones las veía un poco fuera de mi alcance, así que me decidí por la UCM. Pero unos amigos de la familia me hablaron de un centro adscrito a esta, el CES Don Bosco. Lo que me contaron me llamó la atención, por lo que fui a informarme. Lo que más me llamó la atención fue cuando pronunciaron las siguientes palabras: programa bilingüe, prácticas en el extranjero y becas Erasmus. ¡Ahí estaba mi oportunidad de estudiar en el extranjero y aprender mejor el inglés! Así que no le di demasiadas vueltas y aquí estoy, en el CES Don Bosco (C17-EPA).

El CES ha sido una elección de la cual me siento muy orgullosa, ya que por sus características, es para mí una universidad muy completa que cumple con creces mis expectativas como estudiante, ya sea por convenios de prácticas en el extranjero, la posibilidad de realizar ERASMUS, etc. (A3-3EI).

El CES también ofrece numerosos cursos de formación, por decirlo de alguna manera, extracurricular. Fuera de las horas obligatorias de clase hay conferencias, charlas, cursos dirigidos a futuros profesionales del ámbito de la educación, etc... Y por último me aporta la posibilidad de realizar prácticas a nivel internacional, este año tuve la suerte de hacer mis prácticas en Suecia y fue una gran experiencia (A5-3EI).

Motivación 3: La identidad católica y la formación en valores, que garantiza la continuidad conforme a sus principios educativos

Un grupo de estudiantes, elige el CES Don Bosco en primera opción, por el carácter educativo del centro, al tratarse de un centro privado, y no querer una Universidad Pública; solo algún caso lo elige por ser un centro de oferta católica que dará continuidad a sus estudios anteriores, y les garantiza tener plaza al ofrecer la posibilidad de reserva de plaza, porque tenía que hacer la selectividad en septiembre.

Pues un poco, lo eligió mi madre. He de decirlo, más que nada porque yo sabía que iba a ir a septiembre. Y también yo vengo de un colegio católico toda la vida y yo creo que para mi madre, y yo creo que sí, para mi padre también, era importante, el continuar con la estela católica y seguir en un centro católico; y sobre todo también, como tenía que a septiembre, queríamos cogernos un centro que pudiese cogernos los datos, y poder reservar plaza y eso fue... lo que más, yo creo pero... (E3-EP-MFP).

Yo había estudiado ya con las salesianas, desde que era pequeña, en mi pueblo, pero solo hasta sexto, después ya no había Secundaria ni Bachillerato, y me tuve que pasar a los Padres... mi madre había estudiado allí, mi tía salesiana..., yo sabía tenían una Universidad aquí, en Madrid, me lo propusieron. Siempre había sido una educación que me había gustado mucho, en contraposición un poco con la Pública, fue una cosa que, a mí me gusta más, tener un profesor más cercano, que pueda consultarle dudas, que pueda compartir ciertas experiencias, que pueda decir, mira, “esto me parece así...” (E8-RP-AITM).

Un grupo manifiesta que la elección del CES Don Bosco es su primera opción; lo eligen por coherencia con sus valores, porque sus familiares o profesores, han estudiado en el centro, conocen sus características y el estilo educativo.

Se añade, el que los alumnos o sus familias, han tenido un contacto con el mundo salesiano, porque han cursado sus estudios en los colegios de salesianos, conocen la propuesta educativa, y porque, aun tratándose de alumnos que no han frecuentado la escuela salesiana, valoran lo que le cuentan de su método educativo.

He decidido ir a esa universidad, es por el proyecto salesiano que tiene, en formar personas, con un clima afectivo y muy rico...me gusta bastante (C21-EIA).

He elegido el CES porque mi suegro me lo recomendó y me pareció coherente con mis valores (C9-EPC).

Mi elección del CES Don Bosco vino en principio por la idea de un centro especializado en Magisterio, con una amplia tradición en la enseñanza y con una base de formación humana y cristiana. Conocedora mi madre, por alguna hija de amigas y compañeras que lo han cursado en el centro y reuniendo los requisitos que buscábamos me matriculé (A5-3EP).

Elegí este centro porque mis dos tíos estudiaron aquí. Ellos me lo recomendaron y además creo que por su metodología de formación es uno de los mejores centros en cuanto a la dotación de valores, y fundamentos para que sus alumnos se creen ese perfil docente tan buscado por los centros escolares (A12-3EP).

Motivación 4: No tener nota suficiente o plaza para entrar en una Universidad Pública

Los tres Grados de estudio, convergen en esta motivación para elegir el CES Don Bosco como centro de sus estudios universitarios.

Se considera que un grupo numeroso de estudiantes eligen el CES Don Bosco porque *no han tenido nota suficiente* en la prueba de Selectividad, que les ha impedido acceder a la Universidad Pública, y que *no han tenido plaza* en las Universidades Públicas que quieren. Estas dos situaciones les ha llevado a orientarse hacia un centro Privado, en lugar de perder un año de estudios o cambiar de carrera.

He elegido el CES Don Bosco porque como primera alternativa quería ir a la Complutense, pero no quedaban plazas (C21-EPB).

Escogí esta universidad porque para una Pública, en este caso la Autónoma (está a 15 minutos de casa) no me daba la nota. Mirando con mis padres otras opciones, al CES le daban muy buena nota, muy buenas opiniones y decidimos reservar plaza en ella (C19-EPB).

Mi primera opción era INEF pero no me dio la nota suficiente para estudiarlo y tampoco me dio para meterme a magisterio en una pública. A mi padre le hablaron bien del CES Don Bosco y como entraba dentro de mis planes la posibilidad de estudiar magisterio decidí matricularme (A15-3EP).

He elegido el CES porque en la escuela pública no había más plazas, y a pesar de que la nota media me bastaba, ya no quedaba ninguna plaza más. De los centros adscritos éste es el más barato y por ello me decanté por estudiar aquí (C9-1ES)

Para la mayoría de estos estudiantes, en principio, el centro se convierte en *Centro de paso o puente* para acceder a la Universidad Pública, sin embargo constatan que su pensamiento ha cambiado una vez que se encuentran en él, como describe AGB, que nunca se había planteado la posibilidad de ir a una Universidad que no fuera pública, pero ante la dificultad de la nota, lo dialoga con sus padres y deciden iniciar en el CES DB porque es la universidad privada más económica y al finalizar el primer curso cambiarse, pero al encontrarse a gusto en el centro, la familia hace un esfuerzo económico y permanece hasta el final.

Opté por Don Bosco, sinceramente porque no tenía plaza en la pública y con opción de cambiarme. Pero dados los satisfactorios resultados obtenidos aquí me quedaré definitivamente (C17-EIB).

Pues la verdad, es que una amiga me lo mencionó cuando yo todavía estaba en Bachillerato, que su madre había estudiado aquí, su tía había estudiado aquí, ella iba a estudiar aquí, que lo tenía muy claro. Y la verdad que en ese momento ni me planteé el ir a una Universidad que no fuera pública, pero llegó la Selectividad, no me llegó la nota, y sinceramente, de las privadas que ofertaran Educación Infantil, era la más barata. Y luego yo tenía, lo había hablado con mis padres antes de entrar, hacer primero aquí y luego cambiarme, pero luego me vi muy a gusto y dije “mamá, si no os hace una gran esfuerzo económico, a mí me gustaría quedarme”; y se pudo y me quedé (E4-4EI-AGB).

Antes de elegir el centro privado, los estudiantes, se han informado, y optan por el CES DB por diversos motivos. Para unos, son los motivos económicos, para otros, es el plan de estudios que tiene, la proximidad a su domicilio familiar, o el trato recibido en el primer acercamiento al centro para informarse; reconocen que inician sus estudios con el fin de cambiarse a la Universidad Pública al curso siguiente, pero que, al final, deciden continuar por el ambiente que ha encontrado, por los profesores y el trato que han tenido y por las oportunidades que les ha ofrecido el centro, la posibilidad de realizar prácticas en el extranjero y la propuesta de otras actividades. Un alumno expresa que, en principio, pensó que el tratarse de un centro religioso sería una dificultad, pero reconoce que no ha sido así.

KPH entra en el CES DB porque *no tiene plaza* en la Universidad Pública, e inicia con la idea de pasarse a la Pública al siguiente curso. Sin embargo, al gustarle el ambiente, los profesores, el trato, las actividades que realizan fuera de clase, y la oportunidad de hacer Prácticas en el Extranjero, eran aspectos que no encontraría en la Pública. Decide continuar y finalizar aquí sus estudios.

Pues, en un principio yo no lo conocía, y terminé la Selectividad y no me daba la nota para hacerla en la Pública; entonces una amiga mía iba a venir aquí a estudiar, me lo estuvo comentando, lo estuve conociendo, y entré con la idea de primero estar solo un año y pasarme a la Pública, pero luego ya vi que gustaba mucho más este ambiente, los profesores, el trato y ya no solamente lo que se centra solo en las clases, sino todo lo que se hace fuera, en plan, había los días que se hacían cosas especiales, hicimos una vez las Navidades del mundo, para concienciar; esas oportunidades que nos daban aquí, en la Pública por ejemplo, no las teníamos, y luego también oportunidades como hacer las Prácticas fuera, que yo me fui a Argentina, también era un punto a favor (E3-4ES-KPH).

IRV, después de haber estado estudiando en la UNED, compaginando estudios y trabajo, decide finalizar su carrera su carrera

y lo intenta en la Universidad Complutense, pero *no tiene plaza*. Sabe que La Salle también imparte este Grado, pero decide matricularse en el CES DB porque le gustó más al estar más próximo a su domicilio y por el plan de estudios.

Empecé en la UNED a estudiar, porque trabajaba, para combinarlo con el trabajo, pero todos los días tenía un horario en el que salía a las siete u ocho de la tarde y... era imposible asistir a clases. Estuve dos años, y solo aprobé ocho asignaturas, y con la edad que tengo, sobre todo eso, quieras o no te desmotiva, te desmotiva el que no tienes tiempo. En el trabajo que estaba ya no era algo que me gustara y quería terminar cuanto antes la carrera. Lo intenté en la Complutense, pero las plazas eran limitadas y me enteré de que existía el CES Don Bosco, también sabía que existía La Salle, pero por proximidad, por el plan de estudios, me gustó más el CES Don Bosco (E2-4ES-IRV).

Para MLR, como para sus compañeros, elegir el CES DB fue porque *la nota que tenía no le dio* para la Universidad Complutense. Visita y se informa en otras y en el CES DB. Al final se decide por el CES, por estar más cercana, en el centro de Madrid, aunque reconoce que tenía un poco de miedo al aspecto religioso era una dificultad, que ella respeta pero no comparte, y se alegra de su elección por las buenas experiencias que ha tenido, la gente buena que ha conocido y los profesores que ha tenido.

Pues, sinceramente, porque no me daba la media para la Complutense y entonces estuve viendo las opciones que había, bueno, primero tengo que explicar que yo estaba en Galicia, y yo quería estudiarlo en Santiago de Compostela, porque lo hay Educación Social, pero mi padre se tenía que venir de Ceuta a Madrid para hacer sus dos últimos años de trabajo; entonces como mi hermana estudiaba aquí, mi padre me dijo “nada de Santiago de Compostela, no te voy a pagar un alquiler cuando vamos a estar en Madrid, y en Madrid también la hay”, entonces eso es lo primero que me hizo venirme a Madrid, y la opción del CES Don Bosco fue porque en la Complutense no me dio la media que tenía del ciclo, para poder entrar y entonces estuve entre La Salle, que creo que también la tiene, y el CES Don Bosco, y cuando fui a ver las dos Universidades, la verdad, recibí mejor trato aquí en el CES Don Bosco, al verlo y me decanté por ésta porque está más cercana también, está en el centro de Madrid, la Salle está a las afueras; entonces me decanté más por el CES Don Bosco; también venía muy, muy, prejuiciada en el aspecto de que es un sitio religioso, yo la religión la respeto pero no soy creyente, entonces venía un poco con los miedos de qué me voy a encontrar, qué va a haber, cómo van a ser mis compañeros, y al final me alegro de la elección, porque he conseguido conocer a gente muy buena, y he tenido experiencias muy buenas aquí en el CES, profesores muy buenos y profesoras, que siempre hablamos en masculino (E4-4ES-MLR).

ALF narra su proceso, porque había realizado la prueba de Selectividad años antes, porque había cursado casi cuatro años de la carrera de Derecho en la Universidad Complutense. En estos años, su nota había quedado muy baja, y no tiene ganas de volver a repasar los estudios de Bachillerato y realizar de nuevo Selectividad. Conoce a compañeras de su colegio que han estudiado en el CES DB y se pone en contacto con ellas. Le informan sobre su experiencia y las cosas positivas que va a encontrar en el centro. Le cuesta el que sea un centro religioso. Asiste a la reunión informativa en septiembre, le gusta, pide a sus padres que hagan la reserva de plaza. Lo que más le gustó en la visita al centro fue el ver que era un centro pequeño, con clases con un número reducido de alumnos, en comparación con la Universidad Complutense, porque en ese momento “necesita algo más cercano”.

Pues, yo la primera vez, la sinceridad, yo como hice la selectividad en el 2005, luego cambié la selectividad y ahora era sobre 12 o sobre 14, no lo recuerdo, antes era sobre 10, pues mi nota se había quedado muy atrás porque no me hacía ningún tipo de baremo. Entonces la opción que me daban era hacer otra vez Selectividad, pero bueno, yo ya no tenía ganas de volverme a repasar lo de Bachillerato, hacía cinco años que había salido del colegio, bueno, pues estuve mirando y conocí a gente que había estudiado aquí porque de mi cole había habido varias personas que habían hecho el Magisterio de Inglés y el Educación Física, porque en ese momento estaban y las llamé y todo lo que me dijeron fue bueno, no, no, no, es, se está muy bien, te va a gustar, yo tengo muy buena experiencia, todo ha sido muy bueno, porque claro, yo tampoco había estado nunca en un cole religioso, ni nada por el estilo, entonces yo decía “madre mía, no sé, a lo mejor ahora, se me hace raro, aunque yo sea católica”, pero mi cole no era de monjas, ni era de nada, pero no sé, no me tiraba para atrás pero decía: “no sé, voy a preguntar cómo es”, y nada, todos me dijeron, no, es increíble, está muy bien, hemos salido muy contentas; entonces eso, yo vivo al lado, es que tengo muchas cosas a favor, entonces me pasé, y me acuerdo que ya tenía que venir a hacer la entrevista en septiembre porque en lo que estuve mirando y tal, perdí, y yo me acuerdo, pero en septiembre podré entrar igualmente, sí, sí, tú no te preocupes, y vine a la reunión que nos hicieron, y me gustó un montón

Me gustó el centro, me gustó lo que me contaron, salí super contenta, y me acuerdo que al terminar la reunión mi padre me dijo “entonces tú estás convencida de qué es lo que quieres” y yo le dije: “sí, por favor, resérvame la plaza ya porque es lo que quiero” y también me gustó mucho, cuando entré el que fuera un centro pequeño porque me recordó a mi cole, era un cole pequeño, y porque después de haber estado en la Complutense, ver esas clases de 200 personas, en las que eres un asiento en las que yo iba a revisión de exámenes y el profesor no sabía ni quién era; es que no le sonaba ni por asomo, nada, yo dije, yo es que ahora necesito algo más cercano, y si me ha ido bien en el cole porque era un ambiente cercano, cómo no me va a ir bien aquí, que estoy viendo ya las instalaciones, que va a ser algo muy cercano, y eso me animó un montón, recuerdo que me dijeron el primer día “esto va a ser como vuestra casa” y se me quedó grabado, porque dije “qué bonito ¿no?” y entonces

me gustó un montón y vine el primer día muy contenta y muy convencida. Y me voy a ir muy contenta y muy convencida, además (E2-4EP-ALF).

Los alumnos que han optado por el CES Don Bosco, sin ser su opción prioritaria, manifiestan que cuando inician el primer curso lo hacen de manera provisional, con el deseo y la decisión de “cambiarse a la Universidad Pública”. Sin embargo, deciden permanecer en el centro y continuar sus estudios en el mismo. Ven el método de trabajo, la plena dedicación del centro a la Educaciónm los resultados obtenidos durante el año, el entorno acogedor en el que se sienten a gusto.

Sinceramente, porque no quedaban plazas en otras, ya que está muy solicitada, y me hablaron muy bien de ella y aquí estoy, y la verdad que me encanta, hay buena relación y se hace buenas amistades, además que la mayoría de profesores enseñan y dan cariño a la vez. El año que viene tenía pensado irme pero estoy muy a gusto y creo que me quedaré (C30-EIB).

De momento me encuentro bien aquí y cada vez más a gusto con todos los compañeros y profesores. Al ser aulas pequeñas, en el centro hay un entorno más familiar entre todos alumnos y profesores, y creo que eso provoca que haya buena sintonía y cercanía entre todos (C18-EIB).

Tres razones justifican la elección del CES Don Bosco que sintetizan algunas motivaciones que muestran las autobiografías: a) La oferta educativa con posibilidad de realizar dos carreras y una de ellas bilingüe, c) la oferta laboral al finalizar los estudios, y c) una buena educación en valores, por la experiencia de haber pasado por centros salesianos y haber trabajado en Centros juveniles de los salesianos.

Unos meses más tarde, llegó el momento, Selectividad, ya tenía la carrera y había aprobado el examen y con mi nota podía entrar en cualquier Universidad... Pero, ¿Por qué el CES Don Bosco? Primero por qué fue la oferta educativa que más me convenció, tenía la posibilidad de combinar dos carreras y una de ellas en modalidad bilingüe, segundo por la gran oferta laboral que ofrece al acabar la carrera y tercero, porque desde mi experiencia en colegios salesianos y mi trabajo en los Centros Juveniles, sabía que aquí podría encontrar una buena educación en valores, que me sirviera a mí como persona y a mí como futura docente para inculcarla a mis futuros alumnos (A6-1EI).

7.2.2 Cómo conocen los alumnos el CES Don Bosco

Podemos preguntarnos qué información reciben del centro quienes eligen el CES Don Bosco como centro donde cursar sus

estudios de Grado. Fundamentalmente, la información se basa en ser un centro donde el estudiante vive una etapa agradable en sus estudios, que tiene una buena experiencia, es una buena universidad, con buenos profesionales, con bolsa de trabajo y posibilidad de encontrar trabajo.

La Carta 12-EIA narra el proceso búsqueda que realiza: Busca una *Universidad que se adapte a sus posibilidades y necesidades*, donde se sintiera a gusto, pudiera progresar en su nivel de inglés a lo largo de la carrera, sus padres le animan a pesar de que no se lo podían permitir económicamente, si era lo mejor para ella; es “lo mejor que le podía haber pasado”.

Entré en el año 2012 en la Universidad Autónoma de Madrid. Durante el curso, no me sentía del todo a gusto, creía que podía dar más de mí a lo que le añadí una carencia en mi carrera profesional: el inglés. ¿Cómo no me podía haber dado cuenta hasta ahora? Todo ello me hizo sentir que no iba a llegar muy lejos asique me puse a buscar donde podía continuar mis estudios. Así encontré la universidad Don Bosco. Se ajustaba a lo que estaba buscando: un nivel de inglés asequible y una progresión del idioma a lo largo de la carrera. A pesar de que económicamente no me lo podía permitir, mis padres me animaron a que fuese si creía que era lo mejor para mí y del dinero, ya veríamos. Y así lo hice. Me preparé el idioma en verano y pasé la prueba de nivel. Por Planes de Estudios diferentes y demás inconvenientes, tuve que repetir primero. Es lo mejor que me podía haber pasado, un nuevo comienzo me estaba esperando (C12-EIA).

El proceso que realizan es, en primer lugar, “haber oído” hablar de la existencia del centro por diferentes medios, por referencia de otros, o por experiencia de personas, familiares o profesores, que han estudiado en el centro. La información que reciben del centro, generalmente, para iniciar el proceso es positiva. Verifican o contrastan esa información, les gusta lo que escuchan y toman la decisión.

Este profesor me comentó que él había estudiado aquí y que le gustó mucho la experiencia de haber estudiado aquí, que pasó realmente un agradable periodo aquí estudiando. También es verdad que mi madre lo conocía, porque ella hizo primero de magisterio en la Complutense, conocía este centro pero muy de oídas, y a la hora de echar la matrícula como no me cogieron en la Complutense, mi madre me dijo, Cristina, prueba aquí en este centro que he oído hablar de él, y entonces me dije si este es el que me dijo mi profesor, y así un poco de aquí y de por allí al final acabé aquí (E1-EI-CLC).

Fue gracias a una de las mejores amigas de mi hermana mayor, que ella también estudió aquí educación primaria y sobre todo ella me aconsejó que era una buena universidad, que tenía muy buenos profesionales, y que si entraba aquí, que no que no me va arrepentir porque tenía una bolsa de trabajo y que

tenía posibilidades también de encontrar trabajo si estudiaba aquí y bueno, económicamente mis padres se lo podían permitir, y entonces por eso decidí estar aquí (E2-EI-LTL).

Terminé en septiembre el bachillerato, y cuando yo hice la selectividad, no quería hacer selectividad, me daba mucho miedo; me iba a meter por Módulo y después acceder a la Pública pero al aprobar la carrera y no haber plazas en la Pública, estuve buscando centros y, la verdad, la profesoras mías del colegio, del Instituto, que han estudiado aquí, compañeros de aquí conocidos míos, que estudiaron aquí, me hablaron muy bien del centro, me estuve informando y la verdad que me gustó y al final decidí estudiar aquí (E6-EI-ASS).

Se percibe que, en ocasiones, lo prioritario es la necesidad de obtener una plaza para poder realizar sus estudios, pero, al mismo tiempo, no se trata de una decisión impulsiva, sino que, incluso, teniendo en cuenta la dificultad de acceso a la Universidad Pública, los alumnos buscan información. Al preguntarnos qué valoran, los alumnos o sus familias, en el centro antes de iniciar sus estudios, se descubre que valoran:

- La cercanía del profesorado, porque las clases no tienen un elevado número de alumnos, y la posibilidad de hablar con ellos cuando lo necesiten, siempre están a disposición, y esto lo saben porque se lo han contado quienes han pasado por el centro. Aspecto no se da en la Universidad Pública.
- La familiaridad. Un centro que es familiar, en el que se puede hablar con los profesores si se tiene una duda o un problema, en el que los profesores conocen a los alumnos y le ofrecen un trato familiar. Aspecto que tampoco encuentran en la Universidad Pública.

Perciben en el centro un “sitio confortable”, en el que se sienten “cómodos”, por el trato cercano de los profesores y de la dirección del centro.

Yo, mi hermana también ha estudiado en el CES, ella entró un año antes que yo; yo conocía ya el CES, gracias a mi hermana y mi hermana estaba encantada con él, con la universidad; y yo creo que me metí en ella por eso mismo. Por todo lo que me iba contando mi hermana, que era una universidad cercana, que también lo agradeces un montón, que no son cien personas en clase, el profesorado, aunque no esté para ti únicamente, siempre sabes que puedes decirle, mira, necesito un favor, puedo hablar contigo, y siempre van a estar ahí, siempre están ahí, cosa que en otras no te lo daban, y... no sé, yo creo que fue por eso, gracias a mi hermana que me fue metiendo un poco en CES.

Por el trato cercano, sobre todo, de los profesores, de la directora, cuando fuimos a la charla principal, me sentí cómoda, era un sitio confortable, como si estuviese en familia, por decirlo de alguna manera... (E5-EI-ASG).

Entonces mi madre me dijo, “vamos a buscar un centro que sea privado, porque es más familiar...” Para mi madre, esas cosas, y para mí, también, eran importantes, que fuese un centro familiar, que si tú tuvieses un problema con algún profesor o con algún examen, pudieses ir a hablar con el profesor, a aclarar dudas, cosas de examen, realmente que no es como en la Pública, que no sabes si vas a una clase, si va a estar el profesor o no, ¿sabes? Queríamos un centro en donde la familiaridad, el que los profesores conozcan a los alumnos..., el que ofrezcan un trato, pues eso, familiar, aunque me repita, eso era importante (E3-EI-MFP).

Los estudiantes tienen conocimiento del centro universitario, a través de la información que les llega de diferentes ámbitos, del entorno social, familiar, amigos y profesores donde han cursado sus estudios, a través del diálogo y la comunicación. En ocasiones, ha cursado en él sus estudios, algún miembro de la familia, amigos, profesores u orientadores de los centros educativos de Educación Secundaria y Bachillerato.

Las referencias y comentarios que mencionan son positivas; en general, les “hablan muy bien” del centro, se trata de un “centro de reconocido prestigio” para la formación de los profesionales de la educación y por la profesionalidad de los profesores. Un centro con tradición, especializado en la formación de educadores, que aporta una formación en valores, humana y cristiana, y por la metodología del centro; que tiene convenios con otros colegios y los alumnos finalizan sus estudios muy contentos. Los ámbitos de procedencia y los comentarios del centro se centran en los siguientes aspectos:

- Referencias procedentes de la familia, que ha estudiado allí.

Estudio en la Universidad CES Don Bosco, porque mi madre estudió allí y mi hermana también. En esta universidad, se preocupan mucho por la educación en valores y también es cristiana (C8-EPB).

Porque mis tíos, profesores y monitores de natación han tenido una buena experiencia en este centro y porque me gustó su método de enseñanza. También la elegí porque mi otra universidad (la Autónoma) me pillaba lejos y ésta tenía una combinación de metro muy buena (C23-EIB).

- Referencias de personas conocidas por la familia.

Decidí estudiar aquí porque un par de compañeros de mi madre se han formado en el CES y solo tiene buenas palabras para éste (C2-EPA).

La conocí gracias a una amiga, y he de decir que estoy muy contenta con mi decisión y la gente que hay es increíble (C4-EPA).

- Referencias que le aportan los profesores, u orientadores de los centros educativos en los que cursan sus estudios.

Porque la gran mayoría de profesores de mi colegio habían realizado allí sus estudios y lo recomendaban a todo el mundo. Además tiene muy buena fama y está bien comunicado (C10-EPB).

Elegí el CES porque en mi colegio el orientador me habló muy bien del centro y conozco a gente que estudió o ha estudiado en él, a pesar de que me parece muy buen centro, no sé si me cambiaré, debido a las altas tasas que hay que pagar, y a pesar de que este año estoy con beca no creo que siempre tenga esta oportunidad (C15-EIB).

Una buena orientación para comenzar su sueño. Un alumno, que si bien sus padres eran defensores de la Escuela Pública, en Secundaria deciden llevarle a un centro concertado, con la seguridad de su educación sería lo mejor que allí podrían darle. Allí comenta su indecisión a la orientadora del centro, que le da su visión personal sobre el CES Don Bosco como antigua alumna. No conforme con ello, busca otras informaciones e incluso asiste a las charlas en el mes de junio, que le animan todavía más y que sus padres apoyan. Ahora se encuentra comenzando su sueño.

Me preguntaréis que como he acabado en el CES Don Bosco y mucho más si sabéis donde vivo, ¿verdad?, Para empezar, la carrera que quería hacer era lo único claro que tenía incluso antes de empezar segundo de bachillerato, ahora me faltaba elegir el lugar que no es ni mucho menos importante que el grado escogido.

Algo inminente es que la educación actualmente en nuestro país es un punto que debemos mejorar, mi familia aunque defensora de lo público ya en secundaria optó por llevarme a un centro concertado donde se cercioraba que mi educación sería al menos una de las cosas más importantes de los que allí impartirían clase. Y en la Universidad no tendría que ser menos, es por esto que comenté mi situación de indecisión a la hora de elegir un centro a la orientadora de mi ciclo y ella me plasmó su visión personal. Pues ella fue alumna del CES Don Bosco y no hizo más que contarme experiencias positivas acerca de su transcurso en el CES, yo nunca había oído hablar de él y salí buscando más opiniones acerca del centro, me llegué acercar aquí mismo en Junio porque dieron unas pequeñas charlas y debo decir que si estaba convencida, aquellas no hicieron más que animarme

todavía más. Mis padres me apoyaron sin ninguna duda y aquí estoy comenzando un sueño que poco a poco se hará realidad (C2-EPB).

- Referencias de los amigos.

El por qué escogí el CES Don Bosco se reduce a los comentarios e invitaciones de un amigo. Ya había oído de antes que el CES era uno de los mejores centros en educación primaria y, un amigo mío que estaba allí de años anteriores me verificó que el centro estaba muy bien, en donde los profesores se preocupan por el aprendizaje del alumno y se interactuaba constantemente. Ahora que estoy en el CES no me arrepiento para anda de mi elección (C1-EPB).

Una amiga me lo recomendó al igual que la profesora del grado superior de educación infantil, que estudió aquí (C21-EPB).

- Referencias relativas al profesorado.

Elegí este centro porque me habían hablado mucho de él, tenía buenas referencias de este del profesorado (C8-EPA).

Los profesores se preocupan por el aprendizaje del alumno y se interactuaba constantemente. Ahora que estoy en el CES no me arrepiento para anda de mi elección (C1-EPB).

- Referencias recibidas en mini-ferias o Aula.

Por medio de una especie de “AULA” a la que asistí el año anterior me informaron que estaba la carrera que quería, que en ninguna pública encontré, un Doble Grado... Y me hablaron bien del CES que se parecería mucho al instituto clase de pocos alumnos, atención de profesores buena, buenas instalaciones, etc. (C4-EIA).

Reconocen que es un centro especializado en la formación de educadores, una institución familiar y humana, en la que se sienten como en casa, felices, y cada día vienen ilusionados. Se trata de una universidad pequeña, con profesores cercanos que conocen a cada alumno por su nombre y apellidos, con grandes valores humanos y educativos, para quienes los estudiantes no son un número; destacan por el trato que dan a las personas, el respeto y la confianza que dan al impartir las asignaturas. Clases con un número reducido de alumnos, que ayuda a formar grupo, para el trabajo y para el tiempo de ocio. La

posibilidad del trabajar en grupo, las prácticas y Erasmus son ventajas del centro.

El motivo de elegir la CES Don Bosco fue debido a su buena fama en el ámbito de magisterio. Ésta es una universidad pequeña, con profesores cercanos y con grandes valores humanos y educativos, profesores que nos conocen por el nombre y apellidos a diferencia de otras universidades donde el alumno es un número más.

El profesorado está compuesto por grandes maestros en cada una de sus asignaturas, les gusta la cercanía, imparten las clases con mucho respeto y a la vez dándonos confianza. Acabo de empezar el curso y tengo la certeza de que ha sido un buen acierto. Los trabajos en grupos, las prácticas, las ventajas que tiene a la hora de hacer Erasmus, son algunas de las cosas que hacen a una universidad prestigiosa.

Las clases son reducidas, en la mía somos veinticinco personas, todas ellas con cosas muy peculiares que hacen que seamos un buen grupo, tanto a la hora de trabajar como a la hora de ocio cuando salimos (C4-EPB).

Pienso que en el CES Don Bosco la metodología que se utiliza es la más adecuada para tener una buena educación y formación profesional (C21-EPB).

Las primeras impresiones del centro. Los alumnos reconocen y expresan que se encuentran contentos. Desde el primer momento le “encantó” el ambiente. La asistencia con sus padres a la jornada de puertas abiertas, nada más entrar se dan cuenta de que “era el lugar más adecuado para estudiar”, “le gustó” desde el primer momento, hasta llegar a expresar que no “arrepiente de la elección”.

En abril, a la jornada de puertas abiertas del CES Don Bosco, asistí con mis padres para informarnos de los estudios, que desde pequeña había soñado.

Tenía referencias de amigas que ya habían estudiado aquí y del excelente trato que le ofrecían, pero no las tuve que tener en cuenta, porque nada más entrar nos dimos cuenta que era el lugar más adecuado para estudiar.

La información que nos dieron todos los profesores, terminó por convencernos, sobre todo aquella frase que se nos quedó grabada: “Nosotros somos especialistas en hacer maestros”.

El CES Don Bosco, era una prolongación de mi colegio, y estaba segura que los años de la carrera serían tan agradables como mis años en el colegio (C13-EPB).

Ahora que estoy en el CES no me arrepiento de mi elección (C1-EPB).

Descubren que el CES Don Bosco es un centro universitario que presenta unas características muy propias que le identifican y le diferencian de otras Universidades. Rasgo diferencial del CES Don Bosco con la Universidad Pública es el trato individual y la atención a cada alumno.

Esta universidad creo que ofrece algo distinto que las demás no ofrecen y es un trato individual con ayuda y atención en la medida de lo posible, de cada alumno, y ese trato personal creo que marca la diferencia (C7-EPA).

7.2.3 Reflexiones y conclusiones

1. La elección del Centro requiere de un *proceso de información* adecuado y concreto que satisfaga las necesidades y expectativas del estudiante, no proviene de un solo punto de vista. La información “boca a boca” es una técnica que ha funcionado en la mayoría de los casos de este estudio. La experiencia narrada por los antiguos alumnos es muy elocuente al respecto. Las personas que han tenido un contacto directo o indirecto con el Centro han ido pasando la información por medios verbales de unos a otros, familiares, amigos, profesores, etc. Actualmente, esta es la primera fuerza de divulgación del Centro. En contraposición, tenemos que la información *digital* es escasa o inexistente.
2. En la sociedad actual, se identifican tres *perfiles de alumnos potenciales* para el CES Don Bosco: quienes buscan continuidad con la formación en el estilo salesiano; aquellos que tienen preferencia por la oferta educativa del CES Don Bosco; y los de identidad católica y coherencia con sus valores cristianos.
3. *Se da un relevante cambio educativo* en un número elevado de estudiantes. Llegan al CES Don Bosco por no tener nota suficiente para entrar en una Universidad Pública. Inician sus estudios en el centro con la intención de cambiarse a la Universidad Pública al finalizar el primer curso. Pero el factor tiempo y la “magia” de la Pedagogía Salesiana son elementos decisivos que operan un cambio en el estudiante, continúan sus estudios los cuatro cursos de Grado, aunque, a veces, tengan que resolver por otras vías el factor económico familiar.

“No dar nada por hecho”, así reza la sugerencia de un estudiante que conocía la propuesta educativa salesiana, y también tenía información del desconocimiento de la misma por parte de sus compañeros. El centro “no debe dar nada por hecho” porque hay alumnos que lo desconocen todo, no conocen a Don Bosco. No saben qué es eso de “celebrar la fiesta de Don Bosco”, que es un día de fiesta y de “no clase”, que es obligatorio ir al centro a celebrar y vivir la fiesta. Porque la fiesta es un elemento importante en la pedagogía salesiana, una oportunidad donde el joven experimenta que el centro es casa, familia que acoge, que respeta y potencia la diversidad en clima de alegría.

7.2.4 Elementos de la teoría de Kohlberg presentes en el análisis

En este bloque temático, se encuentra una relación con la teoría de Kohlberg, sobre el entorno social de la persona, la *interacción y comunicación* que se establece con los tres grupos prioritarios, la familia, los compañeros o amigos y la escuela, porque, de estos entornos sociales, reciben las referencias respecto al centro. La familia es un lugar de referencia, de consulta y comunicación respecto a la toma de decisiones sobre la elección de carrera y la elección de centro.

Se ha observado que, en muchos casos, la toma de decisión tanto para cursar unos estudios, como para la elección del lugar en dónde cursarlos, se decide en diálogo con los padres, en familia. Este dato refleja el nivel de *diálogo y comunicación en la familia y el tema de participación en la toma de decisiones*, junto al tipo de familia. Sin embargo, algún alumno también ha manifestado que sus padres siempre le han dejado en libertad para que tome sus decisiones. Me pregunto si se trata de dos modelos diferentes de toma de decisiones, o de dos modelos complementarios, como yo creo que son. Este aspecto, está en relación con la idea de Kohlberg, sobre las “oportunidades de toma de rol” como un estímulo para el desarrollo moral.

Que la elección de un centro educativo para cursar los estudios universitarios es una decisión que se toma a partir *de un proceso reflexivo*, al contrastar y comparar propuestas formativas y teniendo en cuenta diversos factores, como la propuesta educativa pública o

privada, las posibilidades u oportunidades que ofrece el centro, las relaciones educativas que se dan, el ambiente educativo que ofrece el centro, la contraprestación económica. Este hecho indica una madurez en la persona y avance en la toma de rol y en el desarrollo del razonamiento moral, el resultado de un aprendizaje social, que se produce en la interrelación entre el sujeto y medio social.

7.3 EL ENTORNO EDUCATIVO DEL CES DON BOSCO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES

Don Bosco prestaba mucha atención al “ambiente”, al clima general para que en una atmósfera adecuada naciese el afecto y la confianza de cada uno.

(Cian, L., 1987)

En el proyecto de Tesis Doctoral se plantean dos objetivos generales:

1. Analizar la vida afectivo social entre el alumnado, entre este y el profesorado en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco en Madrid.
2. Conocer si las experiencias proporcionadas por esa vida en el centro favorecen la formación inicial como docentes.

Se analizan los datos que recogen la visión de los estudiantes, acerca del contexto educativo del CES Don Bosco, en tres momentos de su proceso formativo. Se relaciona el momento del proceso y la herramienta utilizada (*tabla 31*).

Tabla 31. Relación entre el proceso y la herramienta.

Fuente: Elaboración propia.

Momento procesual	Herramienta
Inicial (1º curso)	Autobiografía
Medio (3º curso)	Autobiografía
Final (4º curso)	Entrevista

Con la finalidad de dar respuesta a estos objetivos, se analiza el entorno social del CES Don Bosco. El estudio de los datos responde a un enfoque procesual. Se analizan las experiencias que han impactado a los estudiantes en el primer encuentro o contacto con el centro (*tabla 32*), para alcanzar una mejor comprensión de cómo llegan los estudiantes universitarios. A medida que avanza el proceso formativo de los alumnos en el centro, se continúa el estudio, recabando la información pertinente en 3^{er} curso (*tabla 33*) y al final de carrera (*tabla 34*). Las técnicas de recogida de datos han sido expuestas con anterioridad en esta Tesis Doctoral.

7.3.1 Los estudiantes en el CES Don Bosco al inicio del proceso educativo

Los estudiantes, al inicio de su proceso, en el momento de recoger la información, llevan poco tiempo en el centro, unos meses. Tienen la sensación de no encontrarse en una Universidad, sino en un colegio o Instituto, por el número de alumnos por clase, por la relación cercana entre los profesores, que no están distantes de los alumnos y por el buen ambiente que se nota en el centro. Así narra su experiencia el alumno de la Autobiografía 2:

El problema era dónde. Un día, estando en el módulo, una profesora estuvo orientando sobre qué Universidad elegir para continuar con la carrera. Entre ellos, hablaron sobre el CES Don Bosco y lo valoraron como uno de los mejores centros para estudiar magisterio. A la chica le atraía ese centro porque decían que era muy bueno, pero le echaba para atrás la idea de que fuera privado y que su madre tuviera que pagar todos los meses. No obstante, la madre se empeñó en que “no importaba” hacer ese esfuerzo económico.

Desde el día que entró en el CES don Bosco, la joven tiene la sensación de no estar en una Universidad realmente porque, primero, el centro tiene forma de colegio o instituto (y esa sensación aumenta al tener al lado un colegio). En el centro hay pocos alumnos por clase, la relación entre los profesores es muy cercana y los profesores no están distantes con los alumnos. Por otro lado, la chica nota buen ambiente en el centro. (A2-1EI).

Tabla 32. Los estudiantes al inicio del proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

El CES Don Bosco es un centro:

- como “una gran familia”, como “en casa”, como su segunda casa.
- con vocación y pasión por los alumnos, con educación personalizada.
- con formación en valores cristianos y salesianos.
- con múltiples y diversas propuestas formativas y solidarias.
- salesiano, con trato cercano.
- con buen profesorado.

Entre las características que perciben en el centro se mencionan:

- Un centro como “una gran familia”, como “en casa”, como su segunda casa. Un centro en el que el alumno se siente como en su casa, su segunda casa, desde el primer día, formando parte de una pequeña o gran familia.

Como estudiante estoy recibiendo una formación muy buena, cuando estoy en la Universidad me siento como en casa. Creo que es muy importante que aparte de enseñarte muchas cosas académicamente, por encima debe haber una serie de valores que desde mi punto de vista en el CES se reciben aunque no de la misma manera de todos los profesores (A3-1EP).

El CES Don Bosco me ha aportado sobre todo nuevos conocimientos y nuevas ramas que hasta entonces desconocía y juzgaba desde la ignorancia como por ejemplo, puede ser la religión en el ámbito educativo, pues nunca he estudiado en un colegio salesiano no sé si por suerte o por desgracia. Pues mucha gente habla sin saber y gracias a la filosofía de Don Bosco me sentí desde los primeros días como si estuviera en un sitio conocido, gracias a las jornadas de bienvenida, la

cercanía con la mayoría de los profesores, los juegos de presentación (creando lazos de unión dentro de la propia clase)... En definitiva una apertura de mente, del corazón (A12-1EP).

El CES ha influido en mi vida desde mucho antes de llegar a él. Yo siempre he sido educada en Colegios Salesianos por ello los valores de Don Bosco me mueven. No podía estar en otra facultad que no fuera la Salesiana. El CES es como una gran familia, su trato cercano en las buenas y en las malas. Cuando recientemente ese fatídico día de Navidad en este diciembre de 2013 ocurrió el desgraciado y desafortunado fallecimiento de mi padre el CES estuvo ahí apoyándome y ayudándome muchísimo. Yo ya lo siento como mi segunda casa (paso muchísimas horas haciendo trabajos allí). En otras facultades eres un número de alumno y dinero, aquí eres una persona con circunstancias, nombre y apellidos (A9-1EP).

- Un centro con “vocación y pasión” por los alumnos, con una atención y educación personalizada.

Centro con vocación y pasión por nosotros (A7-1EP).

Educación personalizada y atención al alumno (A13-1EP).

Una forma muy personal de enseñanza, y que me aporta una enseñanza más personalizada (A1-1ES).

- Un centro que ofrece una formación en valores cristianos y salesianos.

Como estudiante, el CES Don Bosco me está aportando una enseñanza universitaria, pero no solo eso sino una enseñanza en valores gracias a la praxis de Don Bosco (A2-1EP).

Aparte de aportarme, evidentemente, una formación, también me aporta valores cristianos y salesianos en los cuales está fundada mi fe y mi estilo de vida (A11-1EP).

Sus valores, sus ideales de vida, de superación, de ayuda en todo, en lo personal y en lo académico, me está guiando en los estudios y motiva (A14-1EP).

- Un centro que ofrece muchas y diversas de propuestas de actividades formativas y solidarias para completar la formación de los alumnos.

En realidad, mi paso por esta universidad hasta ahora está siendo muy completo, mis compañeras y yo nos apuntamos a la mayoría de oportunidades que brinda la universidad como cursos de formación,

asociaciones como Madreselva y muchas cosas más. En mi opinión estas son grandes oportunidades que no ofrecen cualquier universidad y pienso que hay que saber aprovechar para sacar el máximo partido de ti mismo (A5-1EP).

En este centro, se realizan continuamente actividades solidarias y eso me hace a mí ser más solidaria y ser consciente día a día de las situaciones de otras personas, ya que posiblemente en otros centros (A3-1ES).

- Una universidad salesiana que aporta su carisma y compromiso por el alumno, con un trato cercano con la mayoría de los profesores.

El CES, en mi vida, sigue aportando como otros colegios donde he estado, un carisma salesiano, compromiso por el alumnado (A5-1ES).

Para mí el CES Don Bosco me lo está aportando todo. Es un lugar maravilloso para poder formarse. A lo mejor para el alumno que se centra demasiado en que allí va a sacarse un título y se centre muchísimo en ello pues no le dirá nada más. Será una universidad más de las muchas que hay... con múltiples actividades que se ofrecen como teatro, coro, oraciones, madreselva y demás es un enriquecimiento continuo. Además al ser un centro salesiano por lo menos vas a coincidir con un mínimo de personas muy afines a ti, que tienen ese mismo amor por la gente y la educación (A1-1EP).

Otra de las cosas que me encanta es que puedas tener un trato tan cercano con los profesores, siempre con el respeto por delante, pero notándose ese contacto y esa empatía que va surgiendo espontáneamente. La verdad que es que tener ese modelo de comunicación en el CES es una estupenda ventaja porque a cada necesidad surgen multitud de personas a atenderte; y es que el trato y el contacto hace mucho en esta vida y por eso es lo que más destacaría (A1-1EP).

- Con buen profesorado, que ayuda al alumno, le motiva, confía en él y es responsable en su trabajo.

Te ayudan cuando lo pides; algunos no te ponen objeciones a nada. Algunos te enseñan cosas que no son su cometido pero que necesitas saber (A11-1EI).

Motivan a los alumnos, confían en ellos y muestran responsabilidad con su trabajo (A15-1EI).

7.3.2 **Cómo ven los estudiantes el CES Don Bosco, durante el proceso educativo**

Los estudiantes a mitad de su proceso formativo, creen que la elección del CES Don Bosco como centro donde cursar sus estudios ha sido una buena elección, que hace que sea una etapa “inmejorable” que les ha supuesto estudio, adquisición de conocimiento, motivación, crecimiento personal, y todo ello gracias a los profesores que han tenido y a los servicios que el centro ofrece.

Mi experiencia como estudiante en el CES Don Bosco es ¡inmejorable! Estoy muy contenta, no he podido elegir mejor centro (A2-3EI).

Mi experiencia de estudiante se resume en mucho esfuerzo y estudio, adquisición de muchísimos conocimientos que desconocía, motivación, ya que cada vez me siento más motivada y crecimiento personal. Ser estudiante aquí es lo mejor que podría elegir, tanto por los profesores como por los servicios que se nos ofrecen (A11-3EI).

Las características que muestra el centro en este momento del proceso se recogen en la siguiente *tabla 33*.

Tabla 33. Los estudiantes durante el proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes perciben:

- Ambiente idóneo para realizar la carrera, por el estilo de relaciones y los profesionales de la educación.
- Desarrollo de las capacidades personales, conocimiento de sus fortalezas y debilidades.
- Desarrollo profesional en la adquisición de conocimientos habilidades y herramientas para la profesión.

Durante el proceso educativo, los estudiantes perciben en el CES Don Bosco un **ambiente idóneo** para realizar la carrera, que favorece el aprendizaje de la profesión y la adquisición de experiencia; que se

genera por el estilo de relaciones cercanas con el profesorado y por la profesionalidad de los profesionales de la educación, que por su diversidad aporta matices diferentes a la educación.

El ambiente es el más idóneo para realizar esta carrera, he aprendido muchísimo referente a la profesión, me ha dado muchísima experiencia, soltura, saber estar, me ha enseñado mucho, y siempre estaré orgulloso de haber pasado por este centro (A14-3EP).

Yo que vengo de un centro mucho más grande como es la UCM, veo mucho la diferencia. Existe mucha cercanía del profesorado, saben de ti, de tu experiencia, incluso como eres. No hay ninguna objeción para pedir tutorías o ayudas, lo dicho es más cercano y eso le hace estar cómodo al alumno (A2-3EP).

Muchas cosas positivas que han enriquecido mi formación académica. Profesores que me han gustado, por su profesionalidad y por su capacidad para transmitir, algo que desconocía por mi paso por el colegio, las instalaciones, que son bastante buenas, una biblioteca bastante productiva y muchas más cosas que hacen que mi formación sea mucho más fácil (A9-3EP).

Me está aportando los conocimientos esenciales para ser un buen maestro y muchas experiencias bonitas que el día de mañana podré realizar yo con mis alumnos. Al haber un profesorado tan variado creo que es un punto a favor para los alumnos, ya que cada uno nos aporta un matiz diferente y de todos aprendemos algo nuevo (A3-3EP).

Llevo ya casi tres cursos y puedo decir que lo he sentido como una prolongación de casa. Es acogedor, cercano; observo que están atentos a mis necesidades individuales y con gran disponibilidad. Facilita la toma de decisiones y suele allanar mis dificultades. No he notado por el contrario que haya restringido mi libertad en ningún sentido (A5-3EP).

Gracias a mis profesores y mis compañeros del aula, que a través de sus refuerzos positivos, la cercanía, la crítica constructiva, la reflexión y la comunicación me han hecho cambiar como persona y futuro educador (A1-3ES).

Hay profesores muy expertos en sus materias de las cuales he aprendido muchas cosas (A10-3ES).

El CES es una universidad familiar y de calidad, realmente se puede decir eso de que “te sientes como en casa”. Siempre vas a encontrar a alguien que te tienda la mano para ayudarte (A5-3EI).

El CES Don Bosco es un centro cualificado, para el **desarrollo de las capacidades personales**, que permite conocer y mejorar las fortalezas y debilidades del estudiante, detectar su motivación y vocación, y aporta una nueva visión sobre la educación y de valorar las cosas.

El CES me está aportando otra forma de ver la enseñanza, una manera nueva de valorar las cosas, de aprender y de saber aplicar los conocimientos que voy adquiriendo en los años de universidad. Al principio cuando llegas piensas que esto es una etapa más pero con las prácticas cuando ves que todo lo que has aprendido si se puede aplicar, si consigues que los alumnos aprendan, te llenas de orgullo.

Mejora en mis debilidades, en la forma de expresarse, el pánico a hablar en público, y a través de las exposiciones se han ido convirtiendo en fortalezas. (A1-3EP).

Me está formando como persona aportándome una continua serie de valores que me están ayudando a madurar como persona (A7-3EP).

Crecer como persona, desarrollar muchos aspectos personales y profesionales, detectar la vocación y sentirme motivada (A4-3ES).

Por otra parte, tengo que decir que el CES DB ha logrado potenciar mis fortalezas y me ha ayudado a mejorar con algunas de mis dificultades (Ej.: hablar en público), también, por supuesto, veo muy importante la formación en valores y humanista que posee, ya que me ha hecho plantearme muchas cuestiones que anteriormente no se me habían ocurrido, o que simplemente las ignoraba (A4-3ES).

Destaco la importante maduración, que desde que estoy en la universidad, estoy adquiriendo con la fe, ya que es uno de los principales valores que se dan en la universidad. Te hace sentirte, cuando entras y pasas allí los días, como si formarás parte de una “pequeña familia” (A7-3EP).

Se trata de un centro que proporciona las bases del **desarrollo profesional**, la adquisición de un fundamento sólido de conocimientos, habilidades, destrezas y herramientas para afrontar el futuro como educadores.

Conocimientos, sabiduría, aprendizaje, habilidades, destrezas para mí como futuro profesor y experiencias en cuanto a la posibilidad de las prácticas. Toda la base que tengo para en un futuro, enseñar a alumnos de manera dinámica, organizada y aprender las cosas lo mejor posible (A10-3EP).

Una base sólida para enfrentarme a mi futuro como educadora social. Ampliar conocimientos (A9-3ES).

Una base como docente y me está dotando de herramientas y recursos para el día de mañana (A15-3EP).

Como estudiante, me está aportando positivamente el saber realizar trabajos con una buena estructuración, el hablar en público sin que me de vergüenza... (A6-3EP).

Ha inculcado en mí el valor de la importancia que tiene la cercanía entre alumno y profesor (A11-3ES).

Destaco la importante maduración, que desde que estoy en la universidad, estoy adquiriendo con la fe, ya que es uno de los principales valores que se dan en la universidad. Te hace sentirte, cuando entras y pasas allí los días, como si formarás parte de una “pequeña familia” (A7-3EP).

7.3.3 Los estudiantes del CES Don Bosco al final de su proceso educativo

El análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes de 4° Curso en los tres Grados: Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria, Grado en Educación Social, recoge la experiencia en la Universidad. Han pasado cuatro años en el centro universitario y tienen una visión global y retrospectiva del proceso realizado (*tabla 34*).

Tabla 34. Los estudiantes al final del proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Centro apropiado para las carreras que se estudian:

- Por el espacio físico
- Como una familia, casa, hogar,
- Crea un ambiente
- Genera unas relaciones: trato cercano.
- Produce en el alumno sensación de confianza, seguridad, comodidad.

Centro apropiado para las carreras que se estudian

Las narraciones de los alumnos en las entrevistas muestran que el CES Don Bosco es un centro apropiado para las carreras que se imparten con buena estructuración y organización, que cuenta con

profesionales de diferente perfil, adecuado al Grado que se imparte, y el estilo de relaciones se caracterizan por el trato cercano, acogedor, familiar, desde el primer momento, les hace sentirse “contentos”.

Cuando entré, me acuerdo que los primeros días nos fueron enseñando el centro... diciendo al principio, me voy a perder aquí, esto es muy grande y claro y luego vi que había Grado de Infantil, Grado de Primaria, Grado de Social, qué de gente hay aquí, pues se ve que era un centro muy apropiado para todas estas carreras, que había profesionales de todo tipo y en general, me sentía muy cómoda aquí, muy, muy cómoda

Sobre todo, al ver por ejemplo... en cómo eran los horarios, en cómo estaba estructurada la Universidad, ahora ha cambiado un poco, pero... sí, está estructurada la Universidad, y en los profesores también, se veía muy claro si era profesor por ejemplo de Educación Física, si era profesor de Pedagogía, si era profesor de Educación Social, se veía todo muy claro, como perfiles muy distintos (E2-EI-LTL).

Las características que ofrecen del centro son:

- a) *El espacio físico*: un centro pequeño, por el número de alumnos por clase, relativamente pocos en comparación con la Universidad, clases “más personales”, dirigidas y adaptadas a cada alumno.

Me gustó mucho, cuando entré, el que fuera un centro pequeño porque me recordó a mi cole, era un cole pequeño, y porque, después de haber estado en la Complutense, ver esas clases de 200 personas, en las que eres un asiento en las que yo iba a revisión de exámenes y el profesor no sabía ni quién era; es que no le sonaba ni por asomo, nada, yo dije, yo es que ahora necesito algo más cercano (E2-EP-ALF).

Que éramos pocos en clase, pocos relativamente, éramos, no llegábamos a cincuenta el primer año, y claro yo lo comparaba con mi hermana, que había entrado en la Universidad el año anterior, y que eran, yo que sé, ciento y pico en clase, y luego con otras amigas y con mi novio, que eran trescientos; a mí eso me impresionó.

Para bien, porque no es lo mismo dar clase a trescientos, que dar clase a cincuenta. A ver, son clases grandes, no es lo mismo que en el colegio pero te da más opción. Eso me gusta. Más personales, sí... Que no se dan en una clase con doscientos o trescientos alumnos... También más dirigido, más especializado para cada alumno (E4-EI-AGB).

- b) *Como una familia, casa, hogar*. Se sienten bien, cómodos, a gusto, como “por su casa”, en la utilización de los espacios que

necesitan y el centro les ofrece y en las relaciones con el personal del centro...

Al final, cuando ya llevas cuatro años, es como una pequeña familia, Ya llegas, aún ayer, acabábamos en la biblioteca, ya a las nueve de la noche. Las de la biblioteca, super majas, siempre; yo me sentí muy a gusto, y la relación con los profesores siempre fue muy cerca, siempre... Nunca tuve un profesor que te acercaras a preguntarle cualquier cosa, o le contaras, me pasa esto, a lo mejor no soy capaz de desenvolverme en este trabajo bien... Fue una relación muy buena con ellos. Y eso es lo que yo valoro realmente del centro, de alguna manera, que no tiene, bueno sí, tú lo pagas, pero vale mucho más esa enseñanza que otras, que no digo que sea de menor calidad otras, que sí estudias... (E8-EI-AITM).

Un poquito de... como de familia, que está todo como estructurado, no sé cómo decirte, en una universidad pública, como la Autónoma, viene el profesor, te lo dice, puede ser muy bueno en lo suyo pero no ves esa conexión entre los profesores, entre el director, no ves esa colaboración, no hay ese ambiente de compañerismo que quizá a lo mejor si hay aquí (E1-EI-CLC).

En el centro me he sentido muy bien; la verdad que me he llegado a sentir “como Pedro por mi casa”, porque yo tenía mis dos o tres zonas puntuales, sobre todo los años que he tenido que venir más horas, debido a la suspensas, siempre me ponía en un lugar concreto a estudiar, me iba... y comía cuando me apetecía, luego, tengo mi lugar concreto en la biblioteca, para estudiar, donde me siento super cómoda, y la relación con los profesores muy bien, e incluso con algunos de mi profesores suelo pararme, les hablo, les saludo, me preguntan qué tal me va..., y también con los otros funcionarios, los que trabajan aquí, las de secretaría, las bibliotecarias, Isaac, el de reprografía, la verdad que muy bien, me he sentido muy a gusto con todos...(E6-EI-ASS).

- c) Un *ambiente muy familiar* que “se movía por los pasillos”.
Expresión que utilizan para describir el entorno del centro.

Me gustaron mucho las instalaciones, eso para empezar, porque claro, yo tenía amigas mayores que había ido a la Universidad Pública y ya la gente se empezaba a quejar de que estaba muy mal, de que había agujeros en algunas clases, una amiga mía que estudiaba Veterinaria, decía que había clases que se caía el techo, entonces yo venía solamente con esa visión, no sabía lo que me iba a encontrar y me gustaron de primeras mucho, las instalaciones y luego pues no sé, el ambiente que se movía por los pasillos era, no sé, como muy familiar, eso fue lo que más... (E3-ES-KPH).

- d) Ambiente que genera un estilo de *relaciones* en el que predomina: trato cercano, acompañamiento, en donde el estudiante no es “un número” sino “una persona” con nombre y apellidos y sus características personales.

El trato cercano, sobre todo, de los profesores, de la directora, cuando fuimos a la charla principal, me sentí cómoda, era un sitio confortable, como si estuviese en familia, por decirlo de alguna manera...

En un primer momento, me asusté un mogollón de decir “dónde voy” “qué estoy haciendo, estoy entrando ya en la Universidad, ya es un paso para mí más grande y tal”, y cuando llegué allí y me vi sola, no me pasó nada porque dije, “me he perdido”, no pasa nada y me cogió un profesor, ---, “venga, vente conmigo, que yo te llevo”. Fue en un primer momento, ya me acogieron y dije “esto es tranquilidad”. Pensé, “si tengo alguna duda, a quien le pregunte, me va ayudar a solucionarla”. Y la verdad que fue bien el trato, conocí a mis compañeras y la verdad que estuve muy contenta; desde el primer día he estado contenta (E5-EI-ASG).

Me ayudaron mucho en el ERASMUS... y un profesor de aquí, del centro, me ayudó a decantarme, venga, vete, te ayudan mucho,... sí, si tienes algún problema respecto a algún examen o algo también te lo tienen un poco en cuenta, o si te retrasas en algún trabajo, que el trato es como más familiar, más acogedor, que en otras Universidades (E3-EI-MFP).

Lo que más me impresionó fue el cambio. Yo, venía de hacer Políticas en una Universidad Pública, y vi un cambio enorme; vi que en la Pública eras un número, eras un alumno más de doscientos en una clase, y sin embargo en el CES Don Bosco, no, era lo más parecido a volver al colegio que yo recuerdo, los profesores, las clases, los compañeros, el número de alumnos por aula, cómo eras una persona, o sea cómo dejabas de ser un número en una Universidad Pública y pasabas a ser una persona, con tu nombre y apellidos y con tus características, que al fin y al cabo es lo importante (E7-EP-DCA).

- e) Relaciones que producen, en el alumno, sensación de *confianza, seguridad, comodidad*.

Me acuerdo el primer día que llegué aquí, estaba muy nerviosa, no sabía qué iba a encontrar aquí, me acuerdo que estuve con una profesora, y fue como... me sentía a gusto, me sentí segura aquí y eso para un estudiante, sentirse seguro, en un centro el que va a estudiar, es súper importante (E2-EI-LTL).

Vi un Centro muy acogedor, porque claro, yo venía de la Complutense, entonces allí es una clase que estás a lo mejor ciento y pico personas, con un profesor que para el profesor, eres un número, y aquí no, totalmente al contrario, venías a una clase y como muchos éramos

treinta y algo, y el profesor se sabe tu nombre, se preocupa también por ti, y dije “la verdad que esto está muy bien”, quizás un poco, lo que decían algunos compañeros, un poco Instituto, es como si fuera una clase de Instituto, y dices sí, pero yo prefiero, sinceramente, estar en un clase de treinta alumnos y que estén pendiente de ti, que si tienes alguna duda o lo que sea, “mándame un correo”, o si le pillas por ahí, que te resuelvan las dudas, que eso en la Complutense no pasaba. Y la verdad, que el Sistema educativo que tiene el centro, me encanta. Y, no sé, yo la verdad que sobre todo eso, vi que era, enseguida te tienden la mano, y dije, bueno, claro, era un sistema muy distinto del que yo venía, de la Complutense, y entonces dije “mira que bien” (E7-EI-ABM).

7.3.4 Las relaciones y el ambiente en el centro universitario CES Don Bosco

Dos hechos o acontecimientos cobran importancia en las narraciones, por la frecuente mención que de ellos realizan los estudiantes. Uno se refiere al tema de las relaciones que se perciben en el entorno del CES Don Bosco y el otro al ambiente que se respira en el centro. Ambos aspectos están en estrecha relación porque “el ambiente lo hacen las personas” (E8-EI-AITM).

7.3.4.1 Las relaciones en el centro universitario CES Don Bosco

En el CES Don Bosco se observa un trato personalizado y familiar, donde todos se conocen, se sienten a gusto, y mantiene un estilo de relaciones marcado por la cercanía, “de familia”, donde se sienten reconocidos como personas y no como un número

Como estudiante, el CES DON BOSCO me aporta un trato personalizado y familiar. Es una universidad pequeña donde todo el mundo se conoce y te hacen sentir muy a gusto y en confianza. Y para alguien como yo que está tan lejos de su casa eso es una gran ventaja (A5-3EI).

Me recomendaron el CES Don Bosco entre otros, decantándome finalmente por este, ya que percibí que a pesar de tratarse de estudios universitarios, se seguía manteniendo cierto clima de cercanía, de “familia”, en el que no solo somos un número, también somos personas (A4-3EI).

Las relaciones que se dan en centro universitario se analizan en cuatro ámbitos: en el personal de la comunidad educativa; entre el profesorado; entre profesores y alumnos, y entre los alumnos.

A. Relaciones entre todo el personal de la comunidad educativa

Para ALF, lo que percibe en el centro son “buenas relaciones entre todos”, caracterizadas por el compañerismo, el respeto, la cordialidad y la simpatía. Considera que es algo que se da “entre todo el mundo”; por ello se entiende que no se dan solo entre profesores y alumnos, sino que también lo percibe entre el profesorado, e incluso se percibe en el ámbito de administración y servicios, es decir entre todas las personas que forman la comunidad educativa. Unas relaciones que se perciben en el rostro, en la “sonrisa” al cruzarte con cualquier persona, sea quien sea, “cualquier persona”, y eso forma parte del centro.

Piensa que “todo”, los profesores y las acciones educativas, que se realizan desde el primer día del inicio de curso y a lo largo de todo el año les conducen a aprender y vivir una manera de relacionarse.

No es solo una cosa que yo vea sólo de alumnos y profesores, es que lo veo de los profesores con los profesores, entre administración, como entre todo el mundo, hay como muy buena relación, relación de respeto, de cordialidad, de simpatía. Creo que el noventa y nueve por ciento me han respondido con una sonrisa, cualquier persona con la que me cruce, desde directores a... quien sea y, todo eso es parte del centro, entonces qué más se puede pedir (E2-EP-ALF).

B. Relaciones entre el profesorado

Los alumnos perciben que entre el profesorado existen buenas relaciones, buen compañerismo, algo que llaman “buen rollo”. Para algún estudiante, este hecho contrasta con la experiencia que ha vivido en su anterior Instituto, en que encontraba profesores enfrentados, corrían “rumores”.

Las relaciones las perciben al moverse por el centro, de manera informal; lo agradecen y consideran esencial, “fomentar el compañerismo”, establecer buenas relaciones aunque no te lleves bien con todos.

Es cierto que siempre te transmiten... ves muy buen rollo entre los profesores

cuando te mueves por el centro, te transmiten... el buen compañerismo que hay, las buenas relaciones que tienen entre los profesores, y la verdad es que es una cosa que se agradece. Yo, por ejemplo, en mi instituto había mal rollo, sabías qué profesores estaban enfrentados perfectamente, e incluso se oían..., rumores de por qué podían estar enfrentados y creo que eso de fomentar el compañerismo es una cosa esencial puesto que en la vida laboral vas a trabajar con muchas personas y aunque no con todas te vas a llevar bien, tienes que establecer una buena relación (E6-EI-ASS).

Lo que yo he visto como positivo aquí es la relación que existe, ese clima entre profesores, teniendo en cuenta que yo estudiado por la tarde,... hay menos gente,... pero sí queda un poquito de ese ambiente por la tarde, el ambiente lo hacen las personas, y no es igual que cuando hay más gente, más alumnado, más profesores, y seguramente será diferente a lo que vivimos por la tarde, realmente estábamos dos clases aquí (E1-EI-CLC).

C. Relaciones entre profesores y alumnos

Piensan que los profesores son personas muy accesibles y cercanas; a ellas se puede recurrir no solo para temas de estudios, sino de trabajo o temas personales. Personas a disposición de los alumnos, que muestran cercanía y transmiten confianza y apoyo en toda situación. Capaces de ponerse en el lugar del alumno.

Yo he estado muy a gusto, porque quizá por mi edad, he sido el mayor de clase. Y si es verdad que yo veía que mi relación con los profesores era distinta, que la de mis compañeros. No sé, supongo que será por la edad, por la forma de ser, también un poquito por las ideas, pero he estado muy a gusto, y les he sentido muy accesibles, muy cercanos, que podías contar con ellos para muchas cosas, no solo para dudas que tengas de estudios, de trabajo, etc. Yo he acudido, me viene ahora a la cabeza, tres o cuatro nombres, he acudido a ellos también en relación a temas fuera de la Universidad, y la verdad que muy bien, porque me han tratado como a un amigo, han estado ahí, aportándome un montón de cosas, en temas de fuera de la Universidad, que para nada tenían que hacerme ni el más mínimo caso, de lo que yo les estaba hablando o contándoles, pero que estaban ahí y es otra de las cosas por las que yo también me metí en el CES, es decir, porque notabas eso, que los profesores no son sólo profesores, sino que son alguien que están ahí, son personas que están a disposición, no sólo para temas de estudio, sino para temas personales, para temas de lo que sea, y por eso yo el ambiente ha sido genial; yo con ellos, de hecho cuando he vuelto al CES para cualquier cosa, pues yo abrazos con todos, pues, la verdad que muy bien; no tengo palabras de agradecimiento, de darles todo lo que me han dado porque no podría, no podría... (E1-EP-RGB).

Ellos tratan, vamos a ver, tratan igual a todo el mundo y siempre te van a mandar lo que tú necesites para poder complementar con tu trabajo o lo que sea, pero es verdad que hay profesores mucho más cercanos que otros, y que a lo mejor te transmiten más confianza, que a lo mejor los ves por los pasillos y a

éste si le preguntas porque sabes que te va a contestar, y a otros dices “me voy a esperar a clase”, pero en general es que yo creo que es un poco lo mismo en todo (E7-EI-ABM).

Cuando tuve que hacer el Trabajo de Fin de Grado, que empecé muy tarde con el trabajo, no he estado en mi mejor época, y cuando me quise dar cuenta, ya casi se me había pasado la primera fase; estuve hablando con mi tutora, y me apoyó en el tema, me ayudó..., prácticamente todas semanas estaba ahí ayudándome, las tutorías se las pedía casi semanalmente y la verdad es que acabé muy contenta, al ver que lo había logrado, y son de los mejores recuerdos que tengo (E6-EI-ASS).

...he descubierto... la capacidad de ponerse en nuestro lugar, muchas veces, que en los profesores del instituto, a lo mejor no las veía; o en... las prácticas, también, o sea las actividades prácticas que nos hacían hacer, que también se agradecen, y eso en el módulo, por ejemplo, no lo tenía, y eso se valora mucho, cuando llegas de un sitio a otro, cuando ves ese cambio, se valora (E5-EI-A).

D. Relaciones entre alumnos

Las relaciones entre los estudiantes se caracterizan por el “compañerismo” y el buen ambiente. Clases en las que perciben que el grupo es una “piña”, siempre se han ayudado, han estado unidos y se han apoyado. También es cierto que reconocen que siempre se crean grupos, porque cada uno tiene sus ideas o principios, y que los grupos se forman con quienes congenias y sintonizas mejor y con quienes que resulta más fácil trabajar y relacionarse. Incluso, en algún momento, han surgido problemas y discusiones, pero no han tenido rivalidad o rencor, han sabido ser compañeros y respetarse.

En mis compañeros... la verdad es que con los que yo más he tratado ... hay muy buen ambiente, es cierto que casi he tirado por personas, con las que más congeniaba, trabajando con ellas o a lo mejor era más fácil la relación, pero no sabría especificar un valor.

También es cierto que hay muy buen compañerismo entre mis compañeros, aunque hubiese establecido, como grupos, hay clases que las ves y son una piña, y en mi clase éramos tres grupos, además muy específicos, muy específicos, pero desde el primer día, eran grupos muy cerrados, entonces tampoco podías valorar mucho lo que había (E6-EI-ASS).

Con mi clase, encantada. He oído cosas, de otras clases, de otros cursos, que la gente no estaba tan contenta pero mi clase en especial, bueno estaba un poco dividida, había una parte que a lo mejor no se juntaba tanto con nosotros, pero en general, la clase hemos sido siempre una piña. Siempre nos hemos ayudado a la hora de pasar apuntes. No había ningún problema de competitividad, ni de rencor, ni de nada, “yo tengo esto” pues venga “yo te paso esto” “tú me pasas”. Nos hemos ayudado muchísimo siempre entre todos, entonces yo genial, la

verdad es que... (E3-ES-KPH)

Mi grupo de clase, ... el buen grupo que hemos hecho, porque hablando con otros cursos y con otros alumnos del CES, sí que hay mucha competencia, mucha rivalidad, y entre nosotros no ha habido ningún problema y cada uno es de su padre y de su madre, cada uno tiene su ideología, o sus principios, sus ideas, su..., pero nos hemos respetado mucho; ha habido discusiones, como en todos lados, pero vamos, que se ha llegado siempre a un consenso (E2-ES-IRV).

Define el compañerismo como buenas relaciones unos con otros, acogida a todos sin dejar a nadie de lado, ánimo a quien llega nuevo al centro, tratando de relacionarse y ayudándole a integrarse en el grupo, de manera que todos se sientan acogidos, recibidos, cómodos. Sin dejar de reconocer que siempre se da mayor relación con unos que con otros.

Hay buena relación entre unos y otros porque no dejan de lado a nadie, que si viene alguien nuevo siempre le animan a juntan. Siempre tratan de relacionarse con esa persona y ayudarla a integrarse, a lo mejor en uno de los grupos siempre trata de que se integre, se sienta bien, se sienta cómodo, se sienta recibido... (E6-EI-ASS).

En general, aquí nadie va a pisar a nadie, entonces en lo que te puedan echar una mano, te la echan, si faltas un día a clase no dudan ni un momento en dejarte los apuntes que han dado, si te tienen que mandar por correo lo que sea porque no te ha llegado un correo del profesor, te lo mandan, o sea en ese sentido todo el mundo está dispuesto a ayudar; luego, claro, si tienes que hacer un trabajo y otro tiene que hacerlo igual que tú, pues a lo mejor dices “no te doy este documento” que a mí me ha pasado, de que no nos han querido dar equis documentos porque les valen para sus trabajos. Entonces, pues nada, es respetable, es su trabajo y tú el tuyo, pues cada uno hace su trabajo y ya está, pero yo no voy a pisar a nadie por conseguir más nota. Entonces, pues, pero vamos, en general (E7-EI-ABM).

Con los compañeros, lo mismo. Tienes más relación con unos que con otros, pero este último año es el que se ha consolidado bien el grupo de amigos. Hemos tenido broncas entre todos los compañeros, porque es lógico, convivir con ellos día a día, hay veces que la relación de amistad sufre tensiones y a lo mejor estás unas semanas sin hablarte con tu compañero, pero bueno, te reúnes a hablar con él y se soluciona todo (E4-EP-LFSR).

Las buenas relaciones se dan con algunos compañeros llegan a producir una relación más estrecha. Una relación de amistad, con un grupo, no muy grande, al que le llaman, “grupito”, con personas más afines, más cercanas, con quienes comparten su vocación de maestros. Creen que esa relación será más duradera en el tiempo, que continúan cultivando fuera de la Universidad, buscando momento y espacios de

encuentro.

Entonces, yo creo que tengo mucha suerte, sobre todo con ese grupito, que realmente se sentía, que éramos muy afines, muy cercanos, que teníamos muy claro nuestra vocación, nos solemos ver cada tres o cuatro meses, una vez acabada la carrera seguimos viéndonos, y yo sé, por mi edad, que eso va a ser una relación muy duradera, va a ser una relación para toda la vida. Nos podremos ver más, nos podremos ver menos, pero va a ser una relación más constante. No es como a lo mejor, en un campamento, que tenemos que vernos, que vamos a quedar; no, yo que tengo una edad, sé que es distinto, sé que es de otra manera (E1-EP-RGB).

Una imagen que expresa la experiencia que ha vivido en el CES Don Bosco es la de “Una mano agarrando a otra” manos que pueden ser de alumnos, e incluso, alumno y profesor. Personas que se ayudan y están disponibles para echar una mano, en temas personales y de estudios. Personas que se interesan por la otra persona, le preguntan, se sientan a hablar con ella sin pedir nada a cambio. Esta es una experiencia “increíble”.

Podría ser, bien de alumno a alumno o de profesor a alumno, porque es que como he vivido las dos situaciones, me podría quedar con cualquiera de las dos.

Sí, quizá, el ver a tanta gente dispuesta a echar una mano, ya sea en el tema de los estudios o personal, que te hayan visto triste por cualquier cosa y que te hayan preguntado, se hayan sentado a hablar contigo. La verdad que eso fue una experiencia que tuve, vamos, o sea, increíble... una persona tendiéndote la mano sin pedir nada a cambio. No sé, es que en general es así aquí, que todo el mundo está dispuesto a echar una mano sin pedirte nada a cambio (E7-EI-ABM).

7.3.4.2 Un estilo de relaciones que generan un ambiente

El estilo de relaciones que se dan en el centro, dan lugar al ambiente que se genera en el entorno educativo, que se construye con la aportación de todos y cada uno de sus miembros de la comunidad educativa. Las características se presentan en la *Tabla 35*.

Tabla 35. Características del ambiente del CES Don Bosco.

Fuente: Elaboración propia.

- Personas que se llevan bien, que trabajan muy bien y siempre están juntos.
- Profesores accesibles, que les gusta lo que hacen, y se paran a hablar con los alumnos en el pasillo y realizan un seguimiento personal de los alumnos.
- Acogida por toda la comunidad educativa, saludan con una sonrisa, y siempre buena cara.
- Accesibilidad a las personas del centro para cualquier consulta o duda.
- Libertad para que los alumnos utilicen los espacios del CES Don Bosco para realizar los trabajos, sin horario ni límite de tiempo.
- Ambiente que respira a familia, que muestra cercanía, comodidad.
- El ambiente y el estilo de relaciones, lo asocian con el sistema educativo propio del centro.

Muy descriptiva es la narración que ofrece este alumno. Un relato muy gráfico, en el que se refleja el estilo de relaciones, la interacción entre profesores y alumnos, entre compañeros e incluso con los antiguos alumnos. Una descripción que se realiza a partir de la observación, de quien ve desde fuera, estando dentro, y advierte “gente que se lleva bien, que trabaja muy bien y que siempre estaban juntos”.

También es significativo el lugar, no se trata de despacho e incluso de clase, sino del “pasillo”, expresión del estilo de familia y del poco “formalismo”, algo que los alumnos agradecen. Se trata de una experiencia diferente a la que han vivido anteriormente.

... he visto muchísima gente en el centro, sobre todo por la mañana; cuando asistía por la mañana había tanta gente, observabas a la gente y veías de todo, veías gente que se llevaba muy bien, que trabajaba muy bien, que siempre estaban juntos, luego veía a algunos que...estaban..., a lo mejor por los pasillos, no sabría decirte...

Casi siempre se percibía muy buen ambiente, ya fuese entre los compañeros de una clase y otra, por un profesor que se paraba a hablar con un alumno, y a lo mejor no era para tratar un tema clase, sino para

preguntarle qué tal estaba, o un antiguo alumno, que de repente pasaba a hacer alguna visita; siempre, siempre he visto muy buen ambiente en el centro, y eso es una cosa, que de verdad se agradece. Yo, por ejemplo, en el Instituto, muchas veces, veía los diferentes grupos, de diferentes clases y no se veía sensación, no transmitía esa misma sensación que a mí me ha transmitido al ver los pasillos por aquí (E6-EI-ASS).

RGB expresa que, en el centro, se ha sentido bien, porque hay buen ambiente; se percibe que los profesores son accesibles y les gusta lo que hacen. Mantiene buena relación, relación de cercanía que se nota en el trato que tienen.

En el centro, me he sentido muy bien, sobre todo porque el ambiente era muy bueno, porque los profesores, yo lo notaba, les gustaba lo que hacían y eran muy accesibles; yo tenía muy buena relación con ellos, no sé si era por la edad o por lo que sea pero me sentía más cercano que otros compañeros a ellos, no sé por qué, tampoco les he preguntado a ellos, pero sí me sentía mucho más cercano; en el trato yo notaba que había mucha cercanía, en cualquier cosa (E1-EP-RGB).

La narración de ABM describe, con detalle, algunos aspectos que reflejan el ambiente, las relaciones y el clima del centro. En el centro, se encuentra “muy bien”, “encantadísima”, ambos términos en grado superlativo. En todas partes, incluso en recepción, en la Biblioteca y las señoras de la limpieza ha encontrado “acogida”, “saludo” “sonrisa” y “buena cara” en “todas”. Palabras concretas y claras que expresan el rostro de las relaciones, la puerta de entrada a cualquier relación. Posibilidad de utilización de los espacios del CES Don Bosco para realizar sus trabajos, sin horario ni límite de tiempo, quedándose a trabajar con “toda libertad” porque nadie les va a decir nada, al contrario, si tiene alguna duda puede preguntar al profesor que le va a responder “aunque no sea en clase”.

En el centro, yo muy bien, estoy encantadísima. Ha habido una acogida por todos lados, o sea, hasta la señoras de la limpieza siempre te saludan con una sonrisa, ---, las de la Biblioteca, es que todas; entonces siempre ves buenas caras, a mí eso siempre me ha llamado mucho la atención porque siempre ves sonrisas por todos lados, porque tal y como están las cosas ahora mismo, no es fácil encontrarte sonrisas por todos los sitios que vas, entonces, aquí siempre es como “hay que ir al CES, pues, venga, vamos al CES”, y es verdad que siempre nos quedamos aquí a hacer los trabajos por eso, porque estábamos muy a gusto, tienes toda la libertad, si te tienes que quedar toda la tarde, tienes toda la tarde, nadie te va a decir nada, te van a saludar con una sonrisa, que si tienes dudas, que si hay un profesor, aunque no sea en clase, se lo puedes preguntar, que te va a ayudar; o sea que muy bien (E7-EI-ABM).

Otro aspecto que se menciona en relación con el ambiente del centro es el relativo a la “libertad”. En la cita anterior ya se ha hecho mención a ello. Los alumnos reconocen que se sienten libres para actuar, aunque también es cierto que los profesores están muy pendientes de ellos realizando un seguimiento personal. En algunos alumnos, se percibe que, tal vez, eso no les gusta demasiado; prefieren que los profesores no estén tan pendientes y “pasen” de ellos.

En todo momento me he sentido libre para hacer ciertas cosas pero si es verdad que los profesores están en más pendientes de ti, de tus tareas, te dicen a lo mejor “pues mira, esto mejor hazlo así o esto me parece que es mejor que lo hagas así”, tienes un seguimiento más cercano en cuanto a los profesores o si tienes una duda se lo preguntas directamente cuando terminan la clase (E2-EI-LTL).

ANM presenta al CES DB como una familia, en la que todos se conocen y con posibilidad de hablar unos con otros, con los alumnos de cursos inferiores y con los cursos superiores, y de conocerse también en otras actividades. Es como entrar en un centro, más que en una Universidad, con un ambiente de cercanía, que ayuda a resolver los problemas que se presentan, de flexibilidad y tolerancia. Los profesores están pendientes del estudiante, pero dejan en libertad, y permite realizar los estudios con comodidad. Otra característica del centro es la implicación en la formación del “educador salesiano”, una formación integral de la persona que incluye pasarlo bien, estudiar, ser responsable y crecer en la fe.

Cuando entré al CES Don Bosco, pensaba que iba a ser más, más estricto, de decir “esto es así, hay que ir de una forma”, los profesores van a estar muy encima de ti, y los profesores están encima de ti pero desde la libertad. Tú ya tienes dieciocho años, ya sabes, has entrado en una carrera, que supuestamente entras porque te apetece estudiar, no porque nadie te obliga.

Merece la pena por la comodidad y la cercanía que te da, tienes un problema, o te surge un problema, y vas a encontrar solución. Puede ser más afín a ti o no, pero la solución la tienes, segurísimo. Y la carrera se hace, en un ambiente más cercano, es como entrar en un centro que es más Universidad, pero que el ambiente que se respira es como de familia. Tal vez, el primer año no tanto, pero cuando pasas a segundo, a tercero, dices, es que todo el mundo te conoce. Vas a otra Universidad y es que ves mil personas y es que a este no le conozco y ni le voy a hablar en la vida. Y es que en el CES, puedes hablar con los de cursos superiores, cursos inferiores. Haces cursos de monitor, o de cualquier cosa y conoces a mucha gente. Entonces, por eso, creo que es un valor, creo que el CES se implica en lo que es un verdadero educador salesiano, que es pasarlo bien, estudiar, ser responsable, crecer en fe (E5-EP-ANM).

Este ambiente y estilo de relaciones lo asocian con el sistema educativo que tiene el centro, con su estilo y manera de educar, que se identifica como el “carácter propio” del estilo salesiano. Algo que gusta a los alumnos

El Sistema educativo que tiene el centro, me encanta. ... vi que enseguida te tienden la mano, y dije, bueno, claro, era un sistema muy distinto del que yo venía, de la Complutense, y entonces dije “mira que bien” (E7-EI-ABM).

7.3.5 El profesorado y la imagen del centro

Al interrogar a los estudiantes sobre su experiencia en el centro, en general, la respuesta hacía referencia a los profesores. La persona del profesorado en el centro educativo, es la imagen que se ofrece del centro, la cara visible del centro universitario. Los aspectos que mencionan se reflejan en la *tabla 36*.

Tabla 36. Los profesores y la imagen del centro.

Fuente: Elaboración propia.

- La cara visible del centro, que ponen rostro al centro.
- El motor del día a día, que dan el ambiente al centro.
- Punto de referencia y de motivación.

Expresan que los profesores son las personas con quienes más se relaciona el alumno, con quienes pasan muchas horas; a quienes realmente ve el alumno, no solo los profesores, sino todas las personas que componen el CES; en ese sentido, los profesores son la imagen que muestra y refleja lo que es el centro, la imagen que los alumnos observan y la que tienen como modelo de actitudes, conocimientos, comportamientos... Su forma de ser muestra lo que es el CES DB, y, en ellos, también perciben la vivencia del espíritu salesiano.

Es la imagen, porque con quien más relación tienen los alumnos es con los profesores, es realmente, a quien tú ves en el CES, a los profesores, a todos, a

todas las personas que componen el CES, es en ellos en quienes, en un primer momento te fijas, entonces, muchas veces con su forma de ser te muestran un poco lo que es el CES Don Bosco. Muchos tienen el espíritu salesiano, y dices: “ah, es esto, es esta parte”. Entonces, realmente lo que da la imagen del espíritu salesiano son los profesores porque son con quienes pasamos las horas (E4-EP-LFSR).

Los estudiantes perciben que el profesorado, da un rostro al centro. La imagen que los profesores muestran es la que perdura en ellos. LTL describe las características que definen la imagen de una profesora que ha quedado grabada en su memoria y en su experiencia

Quizá la imagen que tengo es quizás, de una profesora, de una profesora de aquí, [...] para mí ha sido muy importante aquí, sobre todo porque me he sentido un poco reflejada en ella, por la ilusión que tenía, por la manera de explicarnos todo, por lo dulce que era, lo bien que se ha portado con nosotros, y aquí pues en estos cuatro años yo tuve unas prácticas que no fueron, no me gustaron, no fue bien por parte de la profesora, de la profesora de los niños y ella estuvo conmigo, y sin lugar a dudas ella... (E2-EI-LTL).

La verdad es que me alegro, la verdad que uno de los mejores profesores que he tenido, le he tenido dos años, y la verdad es que es la mejor experiencia que he tenido, el poder estudiar con ese profesor (E6-EI-ASS).

RGB se queda con la imagen de los profesores, como imagen del CES DB, porque son “el motor” del día a día, de la rutina, no tanto la dirección que su función es dirigir, sino los profesores, como motor que cada día se encargan de “dar el ambientillo” en el que cada día beben y se alimentan los estudiantes, y a quienes recurren, cuando surge la necesidad, es también con lo que, al final, se quedan.

Para mí la imagen del CES, que yo me quedo es con la imagen de los profesores, porque digamos son el motor, el motor del día a día del centro, bien es verdad que, la dirección pues como su nombre indica, dirige a los profesores, pero [...] para mí eran más el día a día, eran más la rutina, eran más los encargados de dar ese ambientillo con el que uno al final se queda, con el uno al final bebe cada día, de ese ambientillo, entonces de esos que bebes es de lo que te alimentas; entonces yo me alimentaba, día a día de los profesores, de la dirección me he alimentado poco, porque también a la hora de acudir, yo prefería acudir a un profesor, que a la dirección (E1-EP-RGB).

Dan razón del valor de los profesores, de todos han aprendido algo, aunque reconocen que de unos más que de otros, y se han convertido en su ejemplo y modelo a seguir.

En general muy bien, porque he tenido la suerte de tener grandes profesores, de los que aprender, de los que pueden ser ejemplos a seguir, perfectamente. Y la verdad es que encantadísima, aunque sea de unos más de otros menos, porque de todos has aprendido cosas, y la verdad que ese poquito de cada uno sí que te lo llevas contigo y luego a la hora de enseñar tú también los conocimientos a los niños, dices “ay, de este me acuerdo que lo explicaba de tal manera, a ver, voy a intentar hacerlo así, a ver si a los niños también les funciona o” vamos, yo es que de cada uno yo me llevo una cosita (E7-EI-ABM).

Para KPH, los profesores han sido punto de “referencia” y de “motivación”.

Los profesores, son como una figura de referencia, de motivación también, de decir “¡jolin!, yo quiero ser como él”, y eso, yo creo que también te motiva mucho a la hora de estudiar (E3-ES-KPH).

7.3.6 Aportación del CES DB a los estudiantes

Los estudiantes opinan que los estudios les están aportando la formación necesaria, motivación, formación de calidad y personalizada:

Sorprendentemente, todos los colegios de hoy en día son Bilingües, por tanto al terminar la carrera y optar a un posible puesto de trabajo, te piden títulos de inglés o el haber cursado la carrera fuera de España o con algún título de bilingüismo, pero aunque parezca increíble pocos son los centros de enseñanza superiores o universidades las que dan pie a que se cursen carreras en modalidad bilingüe, para mí claramente esta fue mi mayor motivación a la hora de elegir el CES Don Bosco como centro de enseñanza, por la calidad. Por otro lado, este centro me está aportando cosas tan importantes como el desarrollo de una mayor motivación en nosotros mismo, enseñanza de calidad y personalizada (A7-1EI).

Formación que está en relación con la calidad en las relaciones, tanto con los profesores como con los compañeros.

El CES como centro de estudios de mi carrera universitaria me está aportando cercanía entre los alumnos y profesores un trato de afecto hacia el alumno pero a la vez no es un trato igualitario ya que no todos los profesores tienen ese valor de cercanía y no se implican por igual (A1-1EI).

Estoy aprendiendo mucho y considero que se debe a mis ganas y a los grandes profesores con los que estoy dando clase hoy en día, además de mis

compañeras (A14-1EI), formación, motivación, ganas de aprender y seguir formándome (A15-1EI).

El CES Don Bosco, además, ofrece una formación fundamentada en la *propuesta educativa salesiana*, y en una *propuesta de valores* fundamentales que favorece el desarrollo personal y social como alegría, amabilidad, cercanía, esfuerzo, trabajo, compañerismo, respeto mutuo entre compañeros, constancia...

La filosofía salesiana está en muchas de las asignaturas (A15-3EI).

Una educación en valores bastante amplia y las ganas de seguir con este proyecto adelante (A14-3EI).

Constancia, esfuerzo, espíritu de crítica, cariño (A10-3EI).

Una educación personalizada, valores, unidad (A14-1EI).

Encuentran en el centro un espacio de desarrollo y crecimiento personal y profesional, un lugar de aprendizaje y de trabajo, donde cada día, aprenden de los profesores, se enriquecen con los compañeros y tienen recursos a su disposición.

El CES Don Bosco me está aportando un lugar para estudiar, pero no sólo eso. Existen multitud de universidades que son espacios dirigidos a la enseñanza, pero pocos en los que verdaderamente puedas crecer, progresar y desarrollarte y ya no sólo a nivel académico sino también a nivel personal. El CES Don Bosco no es sólo una universidad a la que vas a final de semestre y realizas un examen. Es un espacio en el que se valora el aprendizaje, los logros, el trabajo. Considero que es esencial esto, pues al final aunque la nota del examen es importante es una mera calificación académica. Lo verdaderamente importante es lo que aprendemos día a día de nuestros profesores, la riqueza que nos pueden aportar nuestros compañeros y los recursos de los que disponemos. Esto es al final lo verdaderamente importante, lo que en un futuro podremos transmitir e inculcar a nuestros alumnos y que nos convertirá no sólo en profesores si no en buenos profesores (A9-1EI).

La aportación fundamental del CES DB, durante los cuatro años del proceso de formación inicial, se puede organizar en experiencia de desarrollo y crecimiento personal y de desarrollo profesional (*tabla 37*).

Tabla 37. Aportación del CES Don Bosco a los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo personal	Desarrollo profesional
<p><i>Habilidades personales de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento personal, Autoconocimiento. ▪ Confianza en sí mismo y Motivación. ▪ Capacidad de autocrítica. ▪ Proceso de mejora personal. ▪ Cambio en la forma de ver las cosas, más humana. <p><i>Habilidades sociales de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de conflictos. ▪ Asertividad. ▪ Tolerancia. 	<p>Adquisición de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos teóricos necesarios para el profesional de la educación. ▪ Conocimientos prácticos. ▪ Herramientas buenas, sólidas prácticas para desarrollar la labor profesional ▪ Estrategias para el trabajo profesional. ▪ Realización de prácticas. ▪ Participación en propuestas complementarias de formación: Seminarios y Talleres.

7.3.6.1 Crecimiento y desarrollo personal

A KPH, el centro le ha dado conocimiento personal, confianza en sí misma, motivación, y ayuda en la resolución de conflictos.

A nivel personal, pues todo lo que he ido diciendo, de que me ha ayudado muchísimo a confiar más en mi misma, a tener motivación, a resolver conflictos de una manera adecuada, a conocerme; a nivel personal me ha ayudado a crecer muchísimo, en todos los aspectos (E3-ES-KPH).

Para RGB, la aportación, como persona, ha sido la confianza en sí mismo para realizar su tarea educadora de forma adecuada. Se ve con fortaleza, preparado y cualificado para dar clase.

A nivel personal, me ha hecho ver que hay que tener esperanza, confianza en Dios, confianza en uno mismo, porque esta labor merece mucho la pena; y

porque es necesaria esta labor, yo pensaba, yo anoche, pensando en hoy por la tarde, quería comentarte esto, la confianza y la necesidad de tener buenos profesionales para dedicarnos a esta labor tan increíble, que es la educación. Ya te digo, sobre todo a nivel personal, me ha dado mucha confianza para poder desarrollar mi labor de una forma adecuada. Yo, en lo social, sí creo que me muevo muy bien, por la experiencia, y por la formación que tengo; a nivel formal, ahora sí, me veo fuerte, antes no, antes quería ser profe, pero a lo mejor me ponían a dar clase y, bueno, me veía que perdía aceite por todos lados, decía, esto hace aguas por todos lados, pero, a día de hoy sí me veo muy preparado y muy cualificado para hacerlo (E1-EP-RGB).

Para MLR, ha sido el trabajo personal consigo mismo, que le ha ayudado a crecer en capacidad de autocrítica, le ha enseñado a ser tolerante y a creer en sí mismo.

Personalmente, creo trabajo conmigo misma, con mi forma de ser, con mi persona: un trabajo de mejora, un ser capaz de autocriticarme sin hacerme daño porque es muy importante;... creo que personalmente me ha ayudado a crecer como persona, y a darme cuenta que siempre tengo que formarme, que siempre voy a estar aprendiendo, que siempre es un continuo aprendizaje y un continuo trabajo conmigo misma, que no puedo intentar ayudar a los demás si no me ayudo a mí y si me olvido de mí; que no puedo respetar a alguien si no me respeto a mí, que no puedo querer a alguien si no me quiero mí; entonces personalmente yo creo que me ha ayudado a trabajar mucho conmigo, conmigo misma, y también han sido los compañeros (E4-ES-MLR).

Para IRV, le ha cambiado “la forma de ver las cosas”, a ser más humana.

Me ha cambiado la forma de ver las cosas. A mí, que me ha cambiado la forma de ver las cosas... A mí me ha mejorado, no es que me haya cambiado, es que... me ha mejorado, como persona (E2-ES-IRV).

MBT reconoce que la vida universitaria le llena y le ha hecho crecer personalmente y en sus relaciones. Expresa su experiencia con la metáfora “aprender a lidiar”, a ser asertivo porque no todos piensan igual que tú.

Personalmente, creo que la vida universitaria te llena mucho, te hace crecer porque sales de las cuatro paredes de tu centro, donde conoces todo y a todos, y te tienes que abrir a... todo. En la vida universitaria ya no todo el mundo viene con la misma mentalidad que vienes tú, la misma ideología que vienes tú, aprendes a lidiar, a ser más asertivo con las personas, a dar conversación, a echar una mano al que tengo al lado aunque no sepa quién es, igual en primero, a cruzarte con mucha gente que igual no has hablado nunca con ella en la universidad, y que igual el año que viene va a estar contigo en otra cosa,

no sé, te hacer crecer, personalmente te hace crecer (E6-EP-MBT).

7.3.6.2 Desarrollo profesional

Otros aspectos que identifican al centro son la formación que el centro propone para conseguir el perfil profesional educativo. El CES Don Bosco trata de formar buenos profesionales, ofrece los conocimientos y las herramientas necesarias para la incorporación al mundo laboral. Una formación curricular complementada por la oferta educativa extracurricular y actividades extraescolares.

Formarse como una buena profesional en el mundo de la educación. Las herramientas necesarias para entrar en el mundo laboral (A8-3EI).

Conocimientos y herramientas para mi futuro como docente (A13-3EI).

Cursos formativos, profesores muy buenos con los que he aprendido muchísimo, actividades extraescolares muy interesantes como teatro y el voluntariado. En general muchos conocimientos y destrezas aplicables a mi profesión y vida diaria (A6-3EI).

Se reconoce que se han adquirido muchos conocimientos y muchas formas de saber hacer, de intentar conocer a las personas y de valorar.

Profesionalmente, lo que me ha aportado el centro, la verdad, es mucho conocimiento nuevo y muchas formas de saber actuar de, de intentar conocer a las personas, intentar valorar... Me ha aportado muchas estrategias, me ha aportado el saber hacer un proyecto, me ha enseñado muchas cosas (E4-ES-MLR).

Fundamentalmente han adquirido formación que califican de “excelente” y seguridad profesional por los conocimientos adquiridos. Fundamentos sólidos, muchos conocimientos teóricos y prácticos y algunas herramientas prácticas, pero, tal vez, no todas las necesarias para ser un buen profesional de la educación.

Para RGB, se trata de unas herramientas buenas y sólidas para desarrollar su labor profesional, muy positiva y muy bien tratada, con una visión muy actualizada de la educación.

A nivel profesional a mí me ha dado, yo creo que unas herramientas muy buenas y muy sólidas para poder desarrollar mi labor; me ha dado una base

muy sólida, una base muy fuerte, porque aparte de que me lo he trabajado mucho, creo que se trata de una forma muy positiva y muy buena la educación en el CES; creo que se da un punto de vista muy actual, muy a la orden del día, y creo que eso sirve como fuerza para entender lo que está pasando en la educación, a día de hoy y para poder trabajar, a partir de eso, poder trabajar con la realidad que tenemos. Entonces, a mí me parece eso, una base muy buena, muy fuerte, unas herramientas, también muy positivas, para poder desempeñar mi labor. Porque para mí es la mejor formación que puedes tener, y la mejor forma de educar te la pueden dar ahí. Pero vamos, yo sé que no soy objetivo, en este aspecto, sé que me mueve mucho el corazón, pero... bueno, es lo que hay (E1-EP-RGB).

Se consideran que están bien preparados. La realización de las prácticas en el extranjero le ha ayudado mucho y ha sido una gran experiencia.

Profesionalmente, también me ha ayudado muchísimo porque he tenido las prácticas, que las he podido hacer en Argentina, que eso ha sido una experiencia increíble, además han creado Seminarios y Talleres, como el de la Violencia de género, que eso, a nivel profesional es un punto a favor, entonces yo me veo preparada a nivel profesional y a nivel personal, en los dos aspectos, creo, que salgo bien preparada.

Los conocimientos teóricos considero que son muy importantes, pero creo que lo mejor para mí, profesionalmente, ha sido el crecimiento personal que he tenido, o sea el conocerme a mí misma, me ha permitido, ahora que estoy de prácticas, ayudar a otras personas a trabajar aspectos de ellos mismos, y eso ha sido lo que más, es con lo que me quedo, lo que más valoro (E3-ES-KPH).

La formación que reciben, en general, es bien valorada, aunque se deja vislumbrar algún aspecto sobre el método educativo de algún profesor, al utilizar la metáfora de “encarcelados en el pupitre” y “monólogo” y limitar al alumno a la escucha; enseñan a los futuros maestros, de un modo que se debería eliminar. Así lo narra la Autobiografía 2:

Durante el tiempo en el que la joven, en el que ha estado estudiado en el CES don Bosco, ha aprendido cosas relacionadas con cómo investigar y educar y sobre los niños desde diferentes perspectivas y de una manera general (será porque estoy en primero), además de conocer a personas relacionadas con la educación en foros.

Una cosa que más le ha llamado la atención a la joven es que casi todos los profesores le han intentado transmitir que hoy en día hay que ir eliminando la manera de enseñar a los niños sin que estén “encarcelados” en sus pupitres y escuchando un monólogo de un profesor, pero ellos, están enseñando a futuros maestros de la manera que se debería eliminar (A2-1EI).

MBT, ofrece una visión más crítica de lo que el CES DB le ha aportado. Reconoce que ha recibido mucho contenido teórico, en su mayor parte ya sabía, y, de ahí, surge el que se considere fácil la carrera, porque los contenidos son sencillos, sin embargo, le falta de “metodología”, no sale suficientemente preparado para aquellas asignaturas que más le cuestan y que siempre le han costado.

A nivel profesional, sí, pues eso, que, mucho contenido teórico, que en realidad, por la mayoría, ya sabes, vienes del Bachiller y llevas una base suficientemente alta, por lo que te resulta sencilla, entrecomillas, la carrera por los contenidos, respecto a los anteriores, son sencillos. La falta de la metodología, yo creo que, me hace mucha gracia el título de las asignaturas, Didáctica y fundamentos de... lo que sea, y nos olvidamos de la parte más importante, que es la Didáctica, nos basamos en los Fundamentos de... la matemática, de la física, de la biología, geología, y ¿la Didáctica? Yo, por ejemplo, que he sido siempre un alumno de, de números, de física, de matemáticas, de dibujo técnico, yo, ahora mismo no sabría, y me ha tocado vivirlo en las prácticas, me cuesta mucho plantarme delante de una clase de lengua, por ejemplo, sé los conocimientos que tengo que saber, pero como no es, entrecomillas, mi campo, que no debería decir eso, porque tenemos que saber de todo, pero como es mi espinita, que a mí no se me da del todo, nunca se me ha dado del todo bien, nunca me ha gustado, me encuentro indefenso, y decir “ahora, yo, con esto...” a ver, lo sacaría, me volvería loco para buscar el método y lo sacaría adelante pero, y estoy seguro de ello, pero yo creo que debería haber salido ya, en cuatro años, porque he tenido, lengua, como te digo historia, ortografía, a mí las asignaturas de sociales, de la parte de sociales, son las que a mí más me cuestan. No salgo suficientemente preparado para enfrentarme a... eso, en matemáticas y lo otro sí, porque yo lo asimilo bien (E6-EP-MBT).

También expresa que ha recibido mucha formación teórica, pero pocas herramientas prácticas, aunque la formación práctica que ha recibido es muy buena, porque sus profesores están muy bien formados, y le han enseñado muy bien a enseñar.

Piensa que la formación sigue basándose en conceptos teóricos, se olvida la Metodología, la Pedagogía, que ha cambiado el rol del profesor, a partir de la incorporación de las Nuevas Tecnologías en la educación. Es necesario que se le enseñe cómo manejar los contenidos, cómo enseñar a los niños con las nuevas herramientas, porque, en caso contrario, no dejará de ser el maestro de siempre, de clase magistral. Cree que ese es el punto débil del centro, y la dificultad que ha percibido.

Bueno, esta es una pregunta que, cuanto más se acerca junio, más se hace

uno a sí mismo, qué tengo que no tenía hace cuatro años, y qué va a ser de mí, el año que viene. Tengo mucha, mucha formación teórica, tengo pocas herramientas prácticas, y tengo, no sé cómo explicarlo, estamos como cuando acabamos el primer semestre de cuarto, que ya hemos acabado todos los exámenes, te vas de prácticas, las prácticas más largas de tus estudios, tu trabajo de fin de carrera, te sientes un poco en un hilo, ya es como que te has desprendido de la Universidad, y entonces es como que no estás en la Universidad pero estás en ella, porque tienes que acabar muchas cosas muy importantes, no sé, es una situación rara, es una situación rara, y aun así es lo que digo, durante este año me he llevado mucha formación teórica, la que me he llevado práctica, me la he llevado muy buena, porque han sido profesores que verdaderamente están muy bien formados, y te enseñan a enseñar muy bien, pero me llevo poca de la que yo quisiera; yo no sé si es por la legislación, o es por la organización de las áreas dentro de la Universidad, pero creo que nos seguimos basando mucho en los conceptos teóricos y nos olvidamos mucho, muchísimo, de la metodología, de la pedagogía, que al fin y al cabo es lo que vamos a ser el día de mañana, porque vivimos una época en que la información la tienen ya toda, ya no voy a poder enseñarle nada un niño que no tenga un iPad, en un ordenador, en un móvil, yo no soy una enciclopedia, el profesor ya no es una enciclopedia, es el que maneja esos contenidos para enseñárselos a él. Si a mí no me enseñan a hacer eso, no voy a dejar de ser el maestro que ha sido toda la vida de dios, de clase magistral, etc. Eso es, ése es el “pero” que me llevo (E6-EP-MBT).

La utilización del término “esponja” expresa cómo se sienten y la actitud de los estudiantes a acoger y a “absorber” (A9-3EI) todo lo que en este tiempo les está llegando. Lo consideran como “Etapa de absorción máxima de conocimientos” (A15-3EI).

7.3.7 La experiencia de prácticas en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes del CES Don Bosco

Una experiencia significativa y relevante que realizan los estudiantes en su proceso formativo es la experiencia de prácticas.

Uno de los aspectos más valorados de la carrera es su parte práctica, los meses de experiencia en los colegios, el contacto directo con los niños. Consideran las prácticas como una fortaleza del centro, por las posibilidades de elección que ofrece.

Lo que más valoro son las prácticas. La parte práctica es lo que más se valora en una carrera como ésta (E1-EI-CLC).

En relación con lo profesional, la experiencia de prácticas, yo creo que es lo mejor que aporta centro; te da mucha posibilidad de..., yo por ejemplo, otros centros me hablaban de que a ellos sólo le dejaban elegir un centro, y si tenían suerte les cogen y si no tenían que buscarse otro; y a lo mejor se podían tirar semanas buscando, yo por ejemplo, nunca he tenido problemas a la hora de solicitud del centro, e incluso casi siempre me han tocado los que yo he querido (E6-EI-ASS).

La experiencia de los cuatro meses de prácticas, en el curso cuarto ha sido “crucial”, porque el contacto con la realidad, con la práctica, con los niños, es lo que más le ha motivado a continuar sus estudios y, a la vez, ha sido una experiencia “grata” al permitirle el contacto directo con los niños y la posibilidad de “estar sola” con ellos.

Para mí los últimos cuatro meses de prácticas han sido cruciales. El contacto con la realidad, las prácticas, el contacto con los alumnos es lo que más me ha motivado. La profesora me ha dejado mucho tiempo con ellos y esa experiencia ha sido muy grata (E1-EI-CLC).

Comparan la experiencia de prácticas con una “aventura”, porque importa el centro en el que te toca hacerlas, y los tutores que tienen

La experiencia de prácticas, fue como una aventura para mí. Tuve la suerte, los dos últimos años, de hacerlas en el mismo centro, con diferentes tutores, y aprender un montón, y el gran apoyo que tuve, por parte de mi tutora, el año pasado (E6-EI-ASS).

7.3.7.1 Aportación de las “prácticas” a los estudiantes

La experiencia de prácticas en los centros escolares ofrece a los estudiantes una clave importante: la motivación y clarificación de su vocación porque les permite comprobar sus actitudes personales y profesionales para la educación.

La aportación que ofrecen las prácticas a los estudiantes se recoge en la *tabla 38*.

Tabla 38. Aportación de las prácticas a los estudiantes de Magisterio y Educación Social.

Fuente: Elaboración propia.

- Desarrollan la motivación y clarificación vocacional.
- Descubren si es lo que le gusta y le llena.
- Impulsan a la superación de obstáculos y dificultades.
- Ayudan a madurar porque le permiten un desarrollo personal y de actitudes.
- Ofrecen la oportunidad de mayor conocimiento personal porque permiten descubrir fortalezas y limitaciones.
- Permiten comprobar las actitudes, en relación a la organización, previsión, relación...
- Posibilitan conocer la capacidad para llevar un grupo, para trabajar con niños, para programar la enseñanza y para enseñar a un grupo.
- Proporcionan experiencias de aprendizaje en la práctica.
- Desarrollan actitudes de comprensión hacia los profesores, a empatizar y ser capaces de ponerse en su lugar.
- Aportan el ánimo ante el desánimo, la recompensa ante el cansancio del trabajo diario, del esfuerzo, del estudio.
- Favorecen la oportunidad de comprobar las habilidades para el trabajo con los niños, que has aprendido mucho, que tienes mucho que aprender y que aprendes mucho de las personas que tienen experiencia y están trabajando con los niños.
- Permiten relacionar la teoría de las clases y la realidad en la práctica.
- Facilitan la comprensión de la necesidad y el sentido de los conocimientos teóricos.
- Valoran la importancia del profesor-tutor en la experiencia de prácticas.

Para MBT, la mayor motivación es la vocación, que se refuerza con las prácticas. Considera que, a veces, el estudio es difícil si no se ha tenido una experiencia de trabajo con niños, sobre todo en primero, por

la carga teórica que tiene, pero en segundo, en las prácticas, si se tiene alguna duda respecto a su vocación, se afirma y confirma o desaparece.

Creo que la mayor motivación que una persona puede tener es la vocación. La vocación se ve muy reforzada, el primer curso yo creo que es muy complicado por la carga de las asignaturas que son, y por tu poca experiencia como docente. Si tú no has vivido ninguna experiencia educativa en un Centro juvenil, en un campamento, o has trabajado con niños que de verdad te llene, el primer año se te puede hacer muy duro, porque son todo el tema de metodologías, leyes, organización de centro, y dices: esto a mí me viene muy grande todavía, yo quiero saber cómo tengo que tratar, por ejemplo a un niño, cómo... algo más que atraiga a la persona. Una vez que pasas ese momento, yo creo que las primeras prácticas de segundo, los primeros quince o veinte días que haces ahí, si tienes alguna duda, o te las afirma o te las disipa. En mi caso las disipó completamente; yo hice las prácticas en los salesianos y estuve muy contento (E6-EP-MBT).

Las prácticas permiten descubrir si eso es lo que “le gusta”; si es lo que verdaderamente les “llena”. Les ayuda a descubrir si es “lo suyo”, porque hay alumnos que hasta que no hacen las prácticas no lo saben.

Hasta que no ves las prácticas no sabes si realmente te va a gustar del todo, o no, porque hay mucha diferencia entre haber pasado unas horas, en un aula y luego verte todo el día, rodeada de niños, la ciencia, etc. Pero realmente es en las prácticas donde te das cuenta si te gusta una carrera, porque en primero estudias las asignaturas, y algunas que te gustan más o menos, pero es en segundo, en las prácticas, donde realmente ves si esto es lo tuyo o no (E3-EI-MFP).

Siempre te encuentras con gente que hasta que no hace las prácticas no sabe si realmente vale para eso o le gusta, o se agobia, cómo se siente al estar realmente en contacto con los niños en un aula (E7-EI-ABM).

Hice las prácticas en una Guardería, me encantó la experiencia y decidí hacer la carrera, y conforme han ido pasando los años y he ido haciendo más prácticas, me gusta más, o sea me doy cuenta que no me he confundido, que ha sido, que es lo que quiero hacer el resto de mi vida (E5-EI-ASG).

El periodo de prácticas es un impulso para superar los obstáculos y las dificultades que encuentran a lo largo de la carrera, como las asignaturas que se “atranca” o los exámenes que resultan difíciles.

Cada año empezaba queriendo tener ya las prácticas. Para mí eso era... que empiecen ya... quiero ver a mis niños... los quiero conocer, quiero ir a mi clase. Y la verdad... dices, me quito este examen, y voy ya a las prácticas. No sé, ayuda. Yo lo he tenido muy claro desde siempre, pero cuando ves que una asignatura se atranca, dices, venga, quítatela, que ya vienen las prácticas (E4-EI-AGB).

En primero de módulo, por ejemplo, me planteé si de verdad... porque las asignaturas no me llamaban la atención, había asignaturas muy aburridas, como supongo pasará en todas las carreras, y a mí no me llamaban la atención, decía "a ver si me estoy confundiendo y pierdo unos años de mi vida estudiando para nada", y luego ya..., tuve la suerte, que decidí esperarme y en las prácticas me di cuenta, de que pasaba eso en todos los lados, que hay asignaturas que te gustan menos, pero que el fin era muy bueno, para mí (E5-EI-ASG).

Las prácticas también ayudan a madurar mucho, porque le permiten confrontar sus actitudes y verificar el desarrollo personal.

Me ha ayudado muchísimo a madurar, sobre todo, el tema de prácticas... no sabría realmente cómo definirlo, es... una sensación de alegría, el haber podido lograr el objetivo que me propuse hace cuatro años, fue, ha sido una gran experiencia estudiar (E6-EI-ASS).

Otra aportación de la prácticas es la posibilidad de mayor conocimiento personal, les permite descubrir sus fortalezas y limitaciones, aquello en lo que destacan y en lo que necesitan mejorar, verificar su capacidad para dinamizar y enseñar a un grupo, para trabajar con niños, para programar la enseñanza... Las prácticas ofrecen muchas posibilidades de aprendizaje.

La verdad, donde más descubrí mis fortalezas fue en las prácticas, donde más descubrí mis capacidades fue a la hora de trabajar con niños, el ver que podía manejarlos con ellos, el ver que podía aplicar cosas que había estudiado en clase, el analizar a cada niño, de forma individual, a la vez que analizabas al grupo, cada uno de forma individual y saber cómo tratar con cada niño cuando tenían un problema, eso ha sido lo que más he aprendido, lo que más reforzada me he visto y creo que eso, el hecho de que me gusten los niños, y el querer aprender porque yo llegué a prácticas con muchísimas ganas de aprender este año, y tuve la oportunidad de tratar con todo el ciclo de infantil, en el colegio en el que estuve, fue una gran suerte, pero traté desde cero a seis años con niños, también tuve la oportunidad de ver, de dar clase en inglés, tuve que sustituir a una profesora porque cada vez que había reuniones, los de prácticas casi siempre sustituíamos, y eso es mi mayor debilidad, el tema de los idiomas es mi gran debilidad, porque incluso sentía que los niños sabían más inglés que yo, porque le dije a la profesora, lo puedo intentar, pero no sé inglés, sé un poquito, pero no sé, bueno, tú inténtalo y si no pues lo medio españolizas, y lo intenté, la verdad que lo intenté, e incluso en lugar de decir yo las palabras, como a lo mejor no me venía a la cabeza, le decía a un niño que la dijese y, la verdad este tema es el que peor llevo, y sé que tengo que reforzarle y, en gran medida (E6-EI-ASS).

LFSR, pone de manifiesto el proceso realizado a lo largo de los tres años de prácticas, cómo ha ido progresando en su experiencia. Le ha servido como prueba y comprobación de sus actitudes, en relación a la organización, previsión, relación. Experiencia, en principio, negativa, que le marca y le ayuda a superarse personal y profesionalmente, le permite aprender de los errores y le motiva a continuar en sus estudios.

El tener una experiencia negativa, el pasarlo mal, le ha enseñado a esforzarse y a trabajar para superarla.

Yo tuve dudas el primer año de prácticas, fue el momento de sentirme que estoy como profesor, aunque sea de prácticas, que te dicen “tienes que dar ya una pequeña clase” y es el primer miedo que tienes de “estoy solo”, tienes a tu tutor de prácticas, pero ves a todos los alumnos mirándote, atentos a lo que tú vas diciendo, en ese momento es la sensación de “tierra, trágame” porque no sé cómo salir de la situación, entonces, la primera clase que di me salió no tan bien como yo hubiera esperado, por eso el profesor me dijo “bueno, lo has hecho mal, pero el próximo día que des otra clase, lo vas a hacer mejor”. El segundo año de prácticas, lo mismo me pasó, en media hora de clase, me dije no vas a estar cortando los documentos que había traído, ni los papeles, pero dije, “bueno voy a intentar dar un cambio de sentido, y a ver cómo puedo salir del paso” entonces, un poco con lo que había aprendido en clase, un poco de imaginación, conseguí solucionar todo. Sin embargo, este año, desde el primer día como lo que había pasado se había quedado tan marcado, dije: “esto ya no lo puedes cometer, este otro fallo tampoco, entonces continúa con lo que tú has hecho, prepárate bien la clase, no te dejes ningún material, piensa que es para los niños, no es para ti, lo que estás haciendo, para que ellos aprendan cosas”, y vamos, de momento, he estado en clase solo, he dado clase de Lengua, un poco de Conocimiento del Medio, y vamos no he tenido ningún problema de años anteriores. El pasarlo mal realmente es como una lección “ahora ha salido mal pero esfuérzate, trabaja más y vas a conseguir superar eso” (E4-EP- LFSR).

La experiencia de prácticas les permite desarrollar actitudes y les ayuda a comprender a los profesores, a ser capaces de ponerse en su lugar, a empatizar con ellos. En las prácticas, se dan cuenta de lo difícil que es trabajar con los alumnos cuando no están atentos, cuando están hablando y distraídos en otras cosas, cuando no están pendientes a lo que el profesor les quiere enseñar. Es algo que ellos han visto como alumnos, en sus clases, pero ahora cuando cambia el rol, se dan cuenta y comprenden ciertas actitudes que en algunos momentos han tenido sus profesores. Creen que es necesario llegar a “comprender a los profesores, por qué se enfadan o se ponen así o actúan así”. También reconocen que, a veces, resulta difícil a los alumnos trabajar con un profesor con el que no se llega a congeniar y que al final se acaben distrayendo, haciendo otra cosa o molestando, porque es muy “tedioso”.

Esto les permite, al menos, saber “lo que no quieren ser”.

Es cierto, que muchas veces exigimos a los profesores mucho, pero también es cierto muchas veces tenemos que exigirnos a nosotros mismos porque hay veces que después de dar clase a niños, yo entiendo, que a los profesores se les puede hacer muy difícil trabajar con los alumnos, cuando una clase no está atenta, cuando estamos hablando, no estamos pendientes, no estamos... estamos a otras cosas, estamos de bromas, en vez de prestar atención y entonces es una cosa que..., una vez que haces las prácticas, te puede..., dices “¡jo!, cuando yo he sido alumno, ahora entiendo a mis profesores cuando se enfadaban porque eso me ha pasado a mí con niños de cinco años, que yo decía “madre mía, no pueden parar quietos un momento” no te escuchan, no sabes cómo llamar la atención, y luego lo piensas y también te tienes que poner en el papel del profesor. Luego, también es cierto, que muchas veces es difícil con un profesor que no terminas de congeniar, se te hace muy tedioso atender y al final te acabas distraendo y acabas haciendo otra cosa, y hay veces que es cierto que molestan, pero... yo creo que los alumnos deberían, por lo menos, tratar de comprender a los profesores de por qué se ponen así o actúan así, muchas veces (E6-EI-ASS).

Las prácticas aportan el ánimo necesario en los momentos de desánimo, la recompensa ante el cansancio que produce el trabajo diario, el esfuerzo que, en muchos momentos, supone el estudio. Permiten comprobar que puedes trabajar con los niños, que has aprendido mucho, que tienes mucho que aprender y que aprendes mucho de las personas que ya tienen una experiencia y están trabajando con los niños.

Es cierto que muchas veces te desanimas, pero luego estas cosas, siempre tienen recompensa. Yo, por ejemplo, mi recompensa la gané en las prácticas, cuando... el poder trabajar con niños, el ver todo lo que sabes, el poder aprender más, el aprender de gente que tiene más experiencia, es algo que, realmente, luego te llena (E6-EI-ASS).

Las prácticas permiten relacionar lo aprendido “teóricamente” en las clases y la realidad, en la práctica. Posibilitan comprender la necesidad y el sentido de los conocimientos teóricos. En algún caso, se percibe poca relación entre teoría-práctica, y la necesidad de profesorado más práctico, con mayor conocimiento de lo que ocurre en los colegios, de manera que se pueda relacionar la teoría que tratan de enseñar con la práctica real en los centros educativos.

Creo que la teoría no se adapta, no se adecúa a la práctica. Creo que es demasiada teoría de base y poco profundizar realmente los aspectos que hay en el aula que en verdad, para eso están las prácticas, para que tú pongas..., que es necesaria una base teórica porque es necesario, pero quizás en los

cuatro años se podían se podría profundizar un poquito más (E1-EI-CLC).

Creo que se necesitan más especialistas de profesores, prácticos, personas más involucradas, que ejerzan hoy en día en centros, en colegios y que realmente te exponga esa práctica en la teoría que están transmitiendo (E1-EI-CLC).

DCA agradece la experiencia de prácticas y reconoce que el profesor-tutor es una persona clave, que influye en su experiencia por su cualificación profesional, por sus cualidades personales y por su vocación.

He tenido, gracias a Dios, la experiencia de las prácticas, en las que he coincidido con tutores, la verdad que, muy cualificados y muy buenas personas, que verdaderamente se les veía que tenían vocación u que querían dedicarse a lo que se dedican. Y la verdad que lo afronto con mucha ilusión, con mucha gana de, de ponerme a trabajar delante de los niños, y de, y de enseñarles todas esas cosas que tengo dentro y que me gustaría enseñarles (E7-EP-DCA).

7.3.8 La participación en el CES Don Bosco

El análisis de la participación se centra en el nivel de implicación en las ofertas que realiza el centro, los motivos que se tienen para participar o para no participar, los beneficios o ventajas que tienen quienes participan, las dificultades que se encuentran y las propuestas para mejorar la participación.

En primer lugar, se clarifica qué entienden los estudiantes por “participación”. Se perciben tres interpretaciones:

- a) Participación como asistencia a la propuesta del centro de momentos de celebración o en actividades recreativas.
- b) Participación como presencia en las actividades propuestas por el centro como complemento a su formación, fuera del horario lectivo.
- c) Participación, como posibilidad de tomar parte en las decisiones del centro a través de los cauces legales del centro con las funciones que le están reconocidas, a través de los delegados o los profesores tutores de curso.

Cauces de participación en el centro

Respecto a los cauces institucionales de participación, piensan que la participación se da a través de los delegados de curso, que transmiten a las personas responsables de la Institución las cuestiones que interesan a los alumnos.

Todos tenemos a nuestro delegado de la clase, luego del curso, y de hecho los delegados de curso se reúnen todos, con la parte importante del CES, entonces, realmente las cosas que los alumnos piden, sí sabemos que van a algún sitio. Nosotros pensamos que llegan a quien tiene que llegar, y muchas veces, nosotros, nuestra delegada si hace cosas por nosotros: voy a preguntar por exámenes, voy a preguntar por fechas, voy a preguntar por la graduación de... o sea que sí que funciona (E4-EP-LFSR).

Se reconoce que, en el centro, existen cauces de participación a través de los delegados de clase, que consultan los temas, piden aportaciones y ofrecen propuestas o sugerencias que son atendidas. Según KPH, no han tenido dificultad para animar alguna propuesta de clase, que fue secundada por la dirección del centro.

Yo creo que los delegados se reunían, yo nunca he sido delegada, pero yo por lo que he visto los delegados de todos los cursos se reunían y ponían cosas en común, hablaban de temas, a nosotros siempre nuestros delegados nos han preguntado “queréis que diga tal”, o “proponemos tal”, y hemos elaborado siempre un listado con cosas o por ejemplo, quisimos proponer tutores para el TFG y nosotros los propusimos, y mandamos una carta a Dirección, o sea, de hecho nos hicieron caso, nos contestaron, o sea para eso yo creo que no hay mucha dificultad, a la hora de proponer lo que pasa es que sí Educación Social a lo mejor tiene las puertas más cerradas, por así decirlo, que en Magisterio pero...

Porque yo creo que porque somos menos, nos hacemos oír menos también, porque hay muchas veces que nosotros lo hemos dicho ¡jolin! “Somos los de Educación Social y estamos tomando menos iniciativas que los de Magisterio”, pero luego, también sí que nos han dejado, siempre que hemos propuesto algo nos han dejado llevar a cabo. Con lo de las Navidades del mundo, lo hicimos y nadie nos puso ninguna pega, todo el mundo nos apoyó, participaron un montón de profesores, un montón de alumnos, entonces yo creo que es parte también de responsabilidad de los de Educación Social (E3-ES-KPH).

La aportación de los estudiantes respecto al tema de la participación de los alumnos refleja dos realidades. Unos creen que participan, porque ellos participan de las diversas propuestas que el centro ofrece, y otros opinan que la participación en las propuestas es

pobre y baja.

Participación de los estudiantes

Cuando los alumnos expresan que participan, lo hacen desde su experiencia personal. JMA participa y se involucra porque le gusta, vive cerca y porque, también, asiste su grupo de amigos, con quienes se siente cómodo y le gusta estar con ellos; les encanta participar y se ponen de acuerdo para asistir, de manera que, si uno no va, arrastra a los otros. El grupo ayuda o favorece la implicación en las diferentes actividades o iniciativas. Normalmente se unen por afinidades, por gustos, y con quienes se sienten a gusto y ese grupo, a su vez, anima a participar.

Como me he juntado mucho con ciertas personas, pues sí me ha gustado mucho venir a los actos del CES, a las misas, a la fiesta de Don Bosco, a la fiesta de M^a Auxiliadora. Siempre me he involucrado mucho porque yo vivo cerca y me ha gustado. Estoy con una serie de personas que son con las que estoy cómodo, me gusta y entonces me encanta estar, me encanta participar, en todo lo que se me proponga yo participo perfectamente. No voy a teatro porque no puedo ir por las tardes, a ensayar ni a nada, pero sí me gusta venir a ver sus obras, porque mis amigos están.

Personalmente, en mi grupo somos tres o cuatro personas, “venga, vamos a venir a la fiesta de CES, venga, pues venimos, claro que sí”. Otros grupos, si uno no quiere, arrastra al resto (E3-EP-JMA).

También, hay quienes participan en Encuentros y Jornadas, pero se desentenden de las celebraciones festivas, y prefieren quedarse en casa descansando.

En temas de conferencias y seminarios yo, por lo que he vivido, por mi experiencia, los de Educación Social hemos ido bastantes y a bastantes conferencias; lo que pasa que somos tan pocos en clase, que no se nos nota nada; luego en fiestas de Don Bosco, celebraciones y eso, sí que los de Educación Social se han desentendido muchísimo, yo ahí sí que lo he notado y ahí nosotros mismos todos lo hemos notado, porque muchas veces nos reunimos en la parte de las gradas, y lo comentamos, y lo decimos nosotros, que somos los de Educación Social y somos los que menos iniciativa tenemos muchísimas veces, entonces en eso sí, pero no sé muy bien por qué, muchos trabajan, es que muchos también trabajan, y a lo mejor si hay una fiesta, dicen ¡bah!, me quedo descansando, porque entre la Universidad y que trabajo no tengo días para descansar, otros prefieren entrar unas horas antes y salir antes (E3-ES-KPH).

ALF añade que, cuando asiste, lo hace con el grupo de compañeros con quien se relaciona a diario. Opina que, en la clase, siempre hay grupos que tiran hacia adelante y otros que tiran hacia atrás, y si el que tira hacia adelante es un grupo grande lleva a los otros o al menos se mantiene, pero si el que tira hacia adelante es pequeño, cunde el desánimo porque se comparan y manifiestan que “son pocos” y se desaniman.

Piensa que los alumnos confunden “tener un evento con vacación” y que no es por desinterés, sino por dejadez, porque se aprovecha para descansar un día. Cree que, tal vez, participarían más si se realizara en un día de clase normal.

Pienso que, a veces, la gente confunde el que haya un evento, vamos a decirlo así, en el centro, con que haya vacaciones. Entonces, claro, es que es un día de vacaciones, o un día que puede ser de vacaciones, entonces me puede más las vacaciones, que ir al CES hoy. Lo que yo oigo es como que, estás cansado y dices que hoy, es un viernes, que podría descansar, entonces es no implicarse por decir no, no me interesa, no me importa nada de lo que hagan, ¡no!, es más, yo creo que la gente, mucha gente dice “es que yo, si estoy cansado, yo es que...”, es que hay mucha gente que trabajaba a la vez que viene, “es que yo hoy puedo descansar” y les puede más, digamos, esa vagancia, que el hecho de no tener interés en participar; porque esto si tú lo coges en un día de clase normal, y de repente dices “sorpresa, a partir de las diez ya no hay clase” Yo creo que la gente participaría un montón.

Bueno, ya ellos son conscientes de “este día, el día de Don Bosco, pues este día no vengo, este día me puedo ir de fin de semana porque trabajo” y yo creo que es que la gente lo pierde por eso, por decir “no, yo no participo, porque no me interesa”.

Yo siempre he venido a las celebraciones, a las obras de teatro, me gustan mucho, aunque no participe porque me da vergüenza y no me veo haciéndolo, pero sí que he venido. Yo creo que también, el problema muy grande, es si en la clase se junta un grupillo grande de gente que piensa esto que te digo, de “no, no, es un día de vacaciones”, como que se come a esa clase, si se junta un grupo, más o menos grande, de gente que le gusta participar, que se dice “oye, nos juntamos y hacemos...” y es un grupillo hermoso, la clase tira; pero como sean la minoría, por lo que sea, porque unos pasan, otros les da “¡ay! no, no, me da vergüenza, yo no quiero hacerlo, ¡ay, no! yo es que estoy cansado, yo no tengo tiempo”, como que se come la clase porque en el momento que se quedan cinco, parece que la clase dice “pues para cinco”. Esto ha pasado en mi clase, “pues para cinco, no lo hacemos; en la otra clase lo van a hacer todos y nosotros vamos a ser cinco”. Eso en mi clase ha pasado bastante. Entonces, van comiéndose a las otras personas; entonces es el grupo que te toque (E2-EP-ALF).

Factores que influyen en la participación

Un factor que incide en la participación es la figura del delegado de clase, si se preocupa, va a las reuniones e informa a la clase. También la figura del Coordinador de Grado, es importante en la relación e implicación de los estudiantes, porque recoge, elabora y transmite la información, en las dos direcciones, de los estudiantes al centro y del centro al estudiante. Se manifiesta que es necesario tener en cuenta que muchos alumnos no solo tienen vida de universitarios, sino que comparten el tiempo con otras responsabilidades, y eso es un problema.

También depende del delegado de la clase, porque los dos primeros años, la delegada de clase, pues sí que se preocupaba, iba a todas las reuniones, nos informaba a nosotros, este año hay otra delegada, y lo mismo, en tercero hubo un delegado que sinceramente..., yo no me enteraba de nada, no nos informaba, no sé si asistía a las reuniones, si asistía el subdelegado, o quien fuese... yo creo, que en ese sentido, menos el año pasado sí que nos hemos preocupado, tanto porque nos llegue información del CES, como nosotros aportar información, como he dicho antes, xxx, ahora es la Coordinadora de Social y de Pedagogía y nos está metiendo mucha caña en ese sentido, nos ha pedido que escribamos una carta, o un informe sobre cómo hemos visto la carrera, bueno el Grado de Educación Social, si haríamos cambios, qué dejaríamos, que mejoraríamos, y en ese sentido yo creo que también, por falta de tiempo, lo hemos dejado para el último momento, quizá se podría haber colaborado más, pero al final, bueno, es que yo creo que no solo tenemos vida de universitarios, ese es el problema de nuestra... o el tema de nuestra clase, quizá en otros cursos sí que puedan colaborar más, si no tienen otras responsabilidades (E2-ES-IRV).

Un factor motivador, según LFSR, es que interese, que guste la propuesta, que atraiga la atención, porque, si no gusta, no llama la atención, no atrae, no se va a participar en cualquier propuesta que se ofrezca. Añade otro elemento, que la persona tenga voluntad, que quiera o no quiera dedicar el tiempo a ello.

Yo hablo por el grupo teatro que empecé en primero, y que he continuado hasta ahora, y sí ha habido algún bajón..., pero por tiempo o por otros motivos, no podía porque tenían trabajos, pero los que han querido continuar han conseguido sacar tiempo y esfuerzo para ir a teatro, entonces, a veces tus cosas personales te impiden hacer algo, pero si algo te gusta, haces lo posible para ir, entonces si, por ejemplo, no te llama la atención el coro, ni el teatro, ni Madreselva, si no te llama la atención no vas a ir; entonces muchas veces es o llama la atención o los alumnos no participan.

Creo, que es por lo mismo, o no llama la atención el seminario, el curso..., o directamente porque no quieren ir, no quieren pasar el tiempo haciendo eso y dicen "para qué estar aquí, si puedo estar, no sé, en la cafetería

tomándome una coca cola”, entonces yo creo que es porque los temas no llaman la atención.

Yo he ido a seminarios, a cursos, he ido a charlas en el CES, y he ido porque me ha gustado del tema. Pero, depende de la gente, muchas veces, si no le llama la atención ese tema, no va a ir para a lo mejor pasarlo mal (E4-EP-LFSR).

Otros factores son la falta de información o de animación por parte del profesorado y la falta de animación por parte de los alumnos que son muy dejados y les cuesta venir un fin de semana para hacer un curso, y también no encontrar una oferta formativa que les llame la atención, atrayente.

Hemos ido a algunos cursos que nos han interesado, yo al único que fui, fue a éste último de Violencia de género, porque me interesaba mucho y los otros, quizás porque no he recibido la información, no, no, hemos recibido tanta información ni tenerlo tan claro, pero sí que ha habido muchos compañeros que han venido a muchos cursos anteriores, seminarios...

... creo que sí, hemos seleccionado a dónde ir y a dónde no, ... pero creo que somos muy dejados, por una parte, somos muy dejados y eso de que tengamos que emplear un sábado en venirnos aquí, en pasarte un sábado en el centro nos cuesta, en plan de, jo, el sábado, el día que tengo para mí, para irme con mis amigos a para tomar una cervecita, pues es que quizá ha sido un poco culpa nuestra y también un poco de encontrar una oferta que nos llamase más la atención,...pero personalmente la dejadez que tenemos (E4-ES-MLR).

Motivos de la baja participación de los estudiantes

Quienes expresan que los estudiantes no participan, entre las motivaciones aluden a la falta de cauces, o si se tienen no son efectivos, porque tienen la impresión de no ser escuchadas o atendidas sus peticiones o propuestas, el fallo o incorrección en los cauces de comunicación, tal vez cierta desmotivación de los profesores o/y alumnos, e incluso gran desconocimiento de la propuesta educativa salesiana, sin mala voluntad, teniendo en cuenta que para la mayoría de los alumnos el CES DB no es su primera opción y llegan al centro por que no han tenido nota o plaza en la Universidad Pública.

Hay quien manifiesta que se tienen cauces de participación pero no los suelen hacer efectivos, porque no tienen ninguna finalidad, al considerar que sus opiniones no se van a tener en cuenta.

Tenemos, pero no los solemos hacer efectivos nunca, porque creemos que no tiene finalidad alguna, o sea que no tiene salida, que nos podemos quejar o

exponer nuestras quejas, que no se va ni a leer, o sea que no se va a tener en cuenta, esa queja o esa crítica constructiva o esa opinión. Entonces no, muchas veces no hacemos uso de ella (E8-EP-GSA).

DCA cree la baja participación de los alumnos es debido a una serie de factores, como el que no saben hacer llegar sus propuestas a las personas implicadas, el fallo o incorrección de los cauces, porque, a veces, el Delegado de clase no comunica su propuesta porque él no lo ve, o porque la persona que lo propone no es afín a él.

Yo creo que es un compendio de muchas cosas. Muchas veces, los alumnos no sabemos llegar a los profesores, o a la persona competente. Yo creo que los cauces, muchas veces fallan, no son los correctos, sí está claro que siempre tenemos un Delegado por clase, pero por a o por b, esas cosas que le dices al Delegado, nunca acaban llegando, bien porque esa persona que se lo ha dicho no es la más afín, porque lo que le has dicho al Delegado, él no lo piensa, y por lo tanto él no lo comunica. Pienso que puede haber otros cauces que sean más cercanos, personas de referencia para cada clase o para cada Grado, buzones, por ejemplo, donde se puedan hacer sugerencias directas a Departamentos específicos, etc. (E7-EP-DCA).

Otro aspecto es la percepción de que *no* se les pida opinión, no se cuente con ellos en temas concretos, y la impresión que tienen de que sus propuestas “caen en saco roto”, porque no son escuchadas o porque la propuesta no tiene respuesta o resonancia, de manera que condiciona otras aportaciones posteriores.

Y sí que he echado un poquito en falta el que se nos tienda la mano, que se nos pida más opinión y que se cuente más con esa opinión, porque sí que es cierto que muchas veces, en asignaturas sueltas, profesores o profesoras sueltas, en su clase, sí que nos han pedido nuestra opinión sobre algún tema concreto, sobre alguna festividad concreta, etc., pero muchas veces te da la impresión que esas impresiones o valoraciones que haces, “caen en saco roto”, y que no sé, no sé si por culpa de esa persona o por gente que tiene mayor importancia en el centro, al final se sigue haciendo lo de siempre y la línea que se marca. Y por lo tanto ya te condiciona para las próximas cosas que quieras decir o valoraciones. Si ves que las anteriores que has hecho han caído en saco roto, no han tenido importancia... (E7-EP-DCA).

RGB, también, menciona la pobreza en la participación. Su percepción es que la mayoría de los compañeros de su clase iban a “lo justo”, al aprobado justito, y nada, “fuera de los estudios” les motivaba. No respondían a ningún tipo de propuesta, del tipo que fuera. No sabe cuál era el problema de motivación, y si estaba en el centro o en los

alumnos.

Yo la he visto un poco pobre, porque bien es verdad había el grupito de clase con el que yo me movía, podíamos ser 12 o 15 personas, la verdad que el grueso de clase, el grueso grande, que era el resto, hablamos de unas 45 o 50 personas, iban lo justo, a dar lo justo, iban a por el cinco y a poco más. Cualquier cosa que se motivara, fuera de los estudios, una actuación, una celebración religiosa, una celebración más ociosa, como concursos de lo que sea, pues no, la gente no respondía, no sé si era problema de motivación, a nivel del centro, a nivel del alumno... ahí ya se me escapa un poquito, pero yo sí eché en falta un poquito de más participación de mis compañeros (E1-EP-RGB).

El desconocimiento de la propuesta educativa salesiana es otro elemento que aportan quienes conocen esta propuesta. MBT, antiguo alumno de colegio salesiano y desde niño ha vivido este estilo. Observa que la participación en las propuestas fuera de la actividad formal, es muy baja, pero cree que no es por mala voluntad, sino por desconocimiento de la propuesta educativa salesiana, porque la mayor parte de los alumnos no han elegido el centro como primera opción. Invita a tener en cuenta la edad de los alumnos, como un factor diferenciador de lo que se hace en los centros de Educación Primaria y por ello piensa que las propuestas que se realicen han de ser diferentes.

La verdad, es que la veo baja, muy baja. Yo, lo he vivido toda mi infancia en un Centro salesiano y cuando hay una celebración en el centro, sea Don Bosco, María Auxiliadora, el patrón, Domingo Savio, el centro es una fiesta, es música, es juego...

Creo que es baja porque no tenemos que olvidarnos que el rango de edades cambia, y hay que darle una vuelta. No podemos plantear una festividad cualquiera del año, de la misma manera que se plantea en un Centro de Primaria o en un Centro de Secundaria. Yo creo que hay muchas maneras de celebrar y además de atraer y que se vaya creando una tradición, por decirlo de alguna manera, de celebración de que quien llega a primero ve que al alumno de cuarto, y al de tercero comprometidos en eso y dicen, "no estarán tan mal, voy a ir yo también" (E6-EP-MBT).

En esta misma línea se expresa RGB. Cree que, tal vez, un motivo puede ser que el mayor porcentaje de estudiantes no procede de centros salesianos y, por ello, desconoce la propuesta salesiana y el modo de hacer. Sabe que en su clase, quienes vienen de centros salesianos y conocen su propuesta responden. Cree que tal vez los alumnos tienen, como modelo de referencia universitaria, lo que se ve en las películas, y, al llegar a este centro, se encuentra con algo diferente, y no entiende lo

que se hace.

Yo creo que la gente, yo no sé el porcentaje ahora mismo, de quién va al CES, llegado también de salesianos, o quien llega al CES de otros sitios, de otras cosas, que no conocen, digamos el ideal salesiano la forma de hacer salesiano, la forma de trabajar de los salesianos, no sé ahora mismo cuál es el porcentaje, pero yo me imagino que puede venir un poco de ahí, porque yo sí sé que la gente que estamos en clase, que veníamos de otros centros salesianos, o sí conocíamos un poco el ideario salesiano, yo sí sabía que esta gente, que yo respondía, que dos o tres chicas más también iban a responder. No sé si puede venir de ahí, que la gente se encuentra con eso, que para gente de la Universidad es, a lo mejor, no sé, es lo que ha visto en las películas americanas, y llega a un sitio, en el que a lo mejor, no entiende que se haga eso, que se haga lo otro, no sé (E1-EP-RGB).

También cree que puede estar relacionado con el perfil del maestro, que no se trate de un perfil vocacional.

Es muy probablemente, porque un perfil de vocación de maestro, que no acuda a una llamada de hacer un concurso de lo que sea, de una celebración de “x”, es muy extraño que una vocación de ese tipo no se desviva por actividades así, entonces no se entiende si está claro (E1-EP-RGB).

También puede ser “mentalidad social”, hacer lo justo, dar lo justo y lo mínimo, “para yo sentirme bien, para estar bien, pero ni un gramo más voy a dar”.

Creo que también es mentalidad social, es decir, vamos a dar lo justo, vamos a dar lo mínimo, vamos a lo mínimo, para yo sentirme bien, para yo estar bien, pero ni un gramo más voy a dar. Esta charla que es de una y media a dos y media, “no es que de una y media a dos y media, ya no hay Universidad, yo ya tengo que irme a casa”; para mí es una de las ideas que tengo de muchos compañeros de mi clase, decir, “no, no, yo voy a por el cinco, he sacado cinco y medio, bah, me sobra medio punto”. Pues con esto igual, una charla de no sé qué, bah, y hay que venir al foro, y si en vez de venir al foro me quedo en casa, pues me quedo en casa, te estás perdiendo el Foro, te estás perdiendo formación para ti que te viene, no de maravilla, de requetemaravilla (E1-EP-RGB).

Piensa que, en muchas ocasiones, es exigir mucho, minusvalorar lo que se propone, pero no proponen nada, y al final, en el fondo, lo único que pretenden y les interesa es “tener una carrera, más o menos asequible” y poco más.

Es decir, mucho exigir, mucho exigir, “es que no me gusta, vaya mierda, con perdón, es esto, vaya no sé qué, es lo otro”; bueno, pero si no haces nada para

remediarlo, estuviste aquí para hacer lo que te gusta, “bah, es que el concurso de no sé qué, pues en vez de concurso, que hagan otra cosa”, ¿el qué?, sí, es decir, es verdad, yo ahí...

Al final, lo que buscan, yo creo, es una carrera que sea más o menos asequible para ellos, y poco más (E1-EP-RGB).

Se agradece que todavía un grupo, un núcleo importante de personas haga la carrera por vocación, con ganas de hacerlo cada día mejor.

Yo sigo dando gracias a Dios, porque todavía tenemos un núcleo importante de personas y de gente que empieza la carrera con una vocación real y con unas ganas de hacer esto, cada día mejor (E1-EP-RGB).

Diferencian entre la participación en fiestas o celebraciones y la participación o asistencia a cursos o encuentros de formación. Para falta de asistencia a los primeros aluden como motivos el agobio con los estudios, los problemas personales y, por falta de tiempo porque muchos estudiantes trabajan por la tarde en Asociaciones y Voluntariado, y también porque son un poco pasotas.

Pues creo, primero, porque estábamos muy agobiados, con muchas cosas de estudios, y mucha gente con sus problemas personales y con sus trabajos, porque es que eso hay mucha gente que sale de aquí, va a comer y a las cinco de la tarde empieza a trabajar hasta las ocho, y todos los días de la semana, y hay otra gente que el fin de semana entero, lo tiene que trabajar, y entonces es eso, no encuentra sitio, también porque estamos en Asociaciones, algunos, de Voluntarios, entonces, es como, de dónde saco tiempo para todo, vives un poco agobiada, también porque somos unos pasotas, así de simple, somos muy dejados en ese aspecto, y al no tener una motivación, al no tener alguien ahí detrás, que te esté dando, ahí pinchando, lo hemos abandonado, y eso lo hemos hablado ya muchas veces entre nosotros (E4-ES-MLR).

ANM cree que algunos no participan más por miedo “al qué dirán” y que han entrado en el CES DB porque no tenían otra opción.

Me parece que estando en una Universidad católica, muchísima más gente debería participar, pero no lo hace, por miedo a lo mejor al qué dirán, o por miedo a..., porque una de las razones del CES Don Bosco es su ambiente salesiano, y a lo mejor hay gente que se ha metido al CES Don Bosco porque la nota no le daba o porque no había más y tenían que meterse ahí, al CES Don Bosco (E5-EP-ANM).

Los estudiantes mencionan la experiencia positiva de la Asociación de Alumnos BOSMAR. Tienen la impresión de que con el relanzamiento de la misma parece que hay mayor implicación. BOSMAR es la Asociación de Alumnos creada en el centro, que es gestionada por los alumnos, que ha tenido un bajón en su funcionamiento y ahora, de nuevo, se pone en marcha porque un grupo de gente nueva de primer curso, con gustos afines, se ha animado, se ha puesto al frente, se ha responsabilizado y la han hecho resurgir.

Este último año, por ejemplo, el plan BOSMAR en el CES, ha habido muchísima implicación, y está saliendo otra vez adelante, pero hasta el año pasado, BOSMAR, yo, ni lo conocía, no sabía qué era, y la comisión de teatro y ahí parecía que había gente implicada en la comisión de teatro, pero tampoco te puedo hablar porque yo no estaba.

Creo que está resurgiendo porque ha entrado gente nueva de primero, que ha coincidido en gustos, y se han animado, se ha echado un grupo amplio para adelante y han dicho “por qué no lo resurgimos” y a lo mejor, gente que ha entrado en estos cuatro años, me incluyo yo y mi grupo, no lo hemos sabido hacer o no lo hemos querido hacer. Y este año han dicho “oye, por qué no nos ponemos nosotros al frente y lo resurgimos” (E5-EP-ANM).

El estudiante, MBT, aporta algunas *sugerencias o propuestas*. Sugiere que la propuesta sea “interesante” para los alumnos, que motive a quien está en el centro y sea sobre temas de actualidad.

Propone realizar, de manera diferente, las jornadas y celebraciones que el centro organiza y tiene institucionalizadas. Utilizando los recursos con los que el centro cuenta, tanto personales (alumnos y profesores) como materiales. Sin necesidad de tener que recurrir a personas especialistas fuera del centro, que conllevaría un coste económico adicional, que, en ocasiones, puede ser un problema para los alumnos, al tener que abonar las mensualidades.

Yo creo que se pasan por alto muchas cosas, charlas formativas que de verdad interesen al alumnado, pero no refiero a una charla de “se va hacer un curso de” o... no, ahora por ejemplo está muy de moda el tema del Aprendizaje Cooperativo, todo ese tipo de cosas. Yo sé, me imagino que muchos profesores del CES, están suficientemente formados para no tener que llamar a nadie que la charla sea previo pago, que también alguna debe ser así, porque viene un especialista lo que sea; pues no, yo profesor de..., especialista de matemáticas de no sé qué, voy a dar una charla para..., en este aula; durante todo el día va a haber una charla y unos talleres de no sé qué, en otra aula de otra cosa. Otra manera de celebrar la festividad, por ejemplo, de Don Bosco. O sea, pensamos, en torneos de deportes, que mucha gente de Educación física se va a apuntar, sobre todo porque nos gusta mucho ese tema, no nos vamos a engañar. Yo me imagino que el de música, la chica o el chico de música que el

deporte, ni fu, ni fa, y no encaja, puede ir a esto otro... el día de una festividad que tú tengas, pues encargar en cada aula un profesor que se ha preparado unos temas y sé que no es la clase del día a día, sé que os va a interesar y vais a venir. Es otra manera de celebrar (E6-EP-MBT).

Se propone la necesidad de cauces más cercanos, personas referentes de Grado o buzones en donde las sugerencias lleguen de modo directo, por ejemplo, a los Departamentos.

Pienso que puede haber otros cauces que sean más cercanos, personas de referencia para cada clase o para cada Grado, buzones, por ejemplo, donde se puedan hacer sugerencias directas a Departamentos específicos, etc... (E7-EP-DCA).

Otra propuesta sería tener una persona cercana de referencia en el centro, que denomina de “pastoral”. Detecta que está ausente, y cree que puede ser la presencia de una persona joven que esté en el centro como referente, que se acerque, que hable con los alumnos, que no tiene por qué ser salesiano o salesiana, puede ser un alumno o antiguo alumno joven. Piensa que es tarea de detectar antiguos alumnos en el centro, con sensibilidad y experiencia en el tema e involucrarles más, dándoles responsabilidad, participación, comunicación y dejando hacer. Contar con los jóvenes para el impulso y dinamización del centro.

Yo creo que aquí sí que soy, no sé si duro, pero siempre he tenido, tanto en la inspección como en mi centro, una figura referente en la pastoral del centro. A mí me ha faltado. Sé que hay mucha gente ahora mismo en el CES, que si le preguntase, a alumnos de primero, por ejemplo, quién es el encargado de pastoral en el CES, o la encargada de pastoral del centro, me dirían ¿qué es eso de la pastoral? Si no vienen de un centro salesiano, me dirían qué es eso de la pastoral.

Falta alguien que, tampoco hace falta.., alguien joven, yo sigo centrado, y este año lo hablaba con algún profesor y alguna profesora, la figura de una persona joven que esté allí y que diga “hola, chicos, soy el encargado”, y que vean, si es cierto porque yo estoy acostumbrado a ver al salesiano o a la salesiana que se me acerca y habla conmigo, y ya “no me asusto”, (entrecomillas), porque sabemos la sociedad en la que vivimos. Igual hay veces que al alumno de primero que no viene de este ambiente, se acerca un salesiano o una salesiana, a decirles “hola, soy, no sé quién, esto es lo que hacemos” y dirán “éste que me está contando a mí”, pero igual la figura de un exalumno, alguien cercano, joven, que diga “a mí no me importaría hacerlo, me puedo encargar de esto” oye, esa persona que vea alguien como él, puede ser, “bueno, por qué no voy a probar, igual me interesa”. Yo creo que es eso una figura, una figura referente y cercana de la pastoral del centro (E6-EP-MBT).

Por último, se propone que se les tenga en cuenta y se les insista para participar, porque son un poco dejados.

Mejoraría también lo que te he dicho, Educación Social, que se nos tenga en cuenta, y que se nos pinche para que participemos; que se quiera que, que participemos y que estemos presentes, y mejoraría, y esto es por experiencias personales que tenemos (E4-ES-MLR).

7.3.9 Reflexiones y conclusiones

1. La experiencia de las relaciones y el ambiente educativo del entorno CES Don Bosco

El análisis sobre la aportación de los alumnos, altamente positiva, nos lleva a admitir, en su justa medida, la “excelencia” del Entorno Educativo del CES Don Bosco. Quizás, al lector profano a un contexto educativo salesiano, le resulte un tanto sorprendente, e incluso no aceptable puesto que no lo demuestra un estudio empírico específico al respecto, sin embargo se tiene una Institución, una Familia Salesiana expandida por todo el mundo, que lo ratifica, así como una tradición, una cultura y una historia. No obstante, estamos convencidos que el lector cambiará su juicio de valor, cuando a “golpe de vista” haya explorado y aprehendido el recorrido de la Pedagogía Salesiana.

Elementos clave de la Pedagogía Salesiana que los alumnos del CES Don Bosco reconocen y eligen, que nacieron en el corazón de Don Bosco hace 200 años y hoy es la seña de identidad de un centro salesiano.

- **Ambiente de familia:** Se caracteriza por la experiencia de sentirse parte de una “familia”. Se asocia a “hogar” y lleva a sentirse en “casa”. Se expresa en cercanía, acogida, ayuda, buen trato, disponibilidad y atención a las necesidades personales de los alumnos.

El ambiente o clima de centro, caracterizado por las buenas relaciones, se construye entre todos, es obra de toda la comunidad educativa. No solo se da entre o con los profesores,

sino que los alumnos también reconocen y valoran al personal no docente, el servicio que prestan en el centro y su labor educativa. Incluyen recepción, secretaría, biblioteca, reprografía, limpieza... Se produce lo que Kohlberg denomina “reciprocidad”, en esa interacción entre la persona y el entorno, porque las buenas relaciones crean un buen ambiente y a su vez el buen ambiente, genera buenas relaciones.

- **Afecto personalizado=Toma de rol:** El educador conquista el afecto y la confianza del joven. Don Bosco disfrutaba y gozaba con todo aquello que cautivaba el corazón del joven, este percibía que era importante para Don Bosco y se dejaba querer.
- **El patio salesiano,** espacio de encuentro, donde los jóvenes se acercan en busca de un lugar suyo para jugar, practicar deporte o simplemente para compartir alegría y tristezas, confidencias y sueños, juegos y meriendas, etc. Don Bosco lo consideraba como elemento prioritario de su método educativo, como estrategia de socialización y herramienta educativa.
- **El teatro salesiano,** es un medio para llegar a los jóvenes en una relación más de igual a igual, con temas educativos, musicales, etc. Don Bosco lo utilizó como expresión artística y comunicación del joven.
- **Agrupaciones juveniles como una relación estructural organizada,** actualmente son los Centros Juveniles, espacios educativos de tiempo libre para el juego, el teatro, la expresión corporal, la convivencia, la música, etc. Juan Bosco en sus tiempos de estudiante en Chieri, hacia el 1832, fundó “la Sociedad de la Alegría” entre sus compañeros, mostrando su opción por buscar lo positivo en la vida.

Estos elementos, reconocen y valoran los alumnos del CES Don Bosco así como las buenas instalaciones y otros espacios físicos que los hacen especialmente suyos, los pasillos, las gradas, reprografía, cafetería, servicios, clases, pupitres, limpieza, orden.... Todo ello forma parte del ambiente y dan valor al clima y ambiente del centro.

2. El proceso realizado por los estudiantes durante la etapa de estudios universitarios

El proceso que los estudiantes han realizado en esta etapa de formación inicial, a lo largo de los cuatro años, se ha centrado, principalmente, en la experiencia de desarrollo y crecimiento personal y en la experiencia de desarrollo profesional que les va a permitir desarrollar bien su profesión.

Un *desarrollo personal*, una madurez en la forma de ver las cosas, que les ha facilitado el autoconocimiento, generando un proceso de mejora y de cambio personal. Les ha ayudado a comprender a los demás en el momento de las prácticas.

Este hecho me lleva a pensar en la importancia de las experiencias, de todo tipo, en la formación de los nuevos educadores. Es necesario “experimentar en ti” lo que tratas de enseñar a los demás, porque ello va a cambiar tu manera de ser, tu manera de hacer y tu manera de relacionarte. Porque quien habla desde la experiencia, habla desde el interior, desde el corazón y no lo hace solo desde la cabeza, desde las ideas. Esto me conduce a la propuesta de incorporar una práctica reflexiva en la práctica docente, y en la metodología de las áreas, porque ello va a llevar a un proceso de personalización del aprendizaje y a la formación del pensamiento. Es la propuesta de “la práctica reflexiva” de Schön (1992, 1998), y Domingo, A. y Gómez M. V. (2014), que se está implementando en propuestas de formación inicial y de formación permanente en diferentes universidades.

Han experimentado un *desarrollo profesional*, basado en la adquisición de una formación que califican de “excelente”, por los conocimientos teóricos adquiridos, fundamentados, sólidos, y los conocimientos y las habilidades, destrezas, recursos y herramientas prácticas adquiridas. Sin embargo, también demandan algunas propuestas de mejora que el centro debe incorporar, como por ejemplo las nuevas metodologías, la formación en las TICs y grupos de reflexión conjunta de alumnos y profesores, sobre temas de actualidad educativa.

3. La experiencia de prácticas como elemento fundamental del proceso de formación inicial como docentes

Para los estudiantes, la experiencia de prácticas es un elemento significativo y relevante en su proceso de formación inicial, porque tienen un efecto motivador en la opción y clarificación vocacional, y les permite comprobar sus habilidades para la enseñanza, al mismo tiempo que detectar sus fortalezas y debilidades.

Lo que más valoran los estudiantes de la carrera es su parte práctica, los meses de prácticas en los colegios, el contacto directo con los niños. Consideran la experiencia de práctica como una de las mejores aportaciones del centro, por las posibilidades de elección que ofrece.

Las prácticas permiten a los estudiantes oportunidades de toma de rol, de Kohlberg, porque le va ayudar a ponerse en lugar de sus profesores, y comprender sus actitudes y, al mismo tiempo, le van a ofrecer la posibilidad de liderar procesos de aprendizaje, de enfrentarse, a mediar y a superar conflictos, que le van a producir un avance en su estadio de desarrollo moral. En las prácticas, se aprende a saber lo que tiene o no tiene que hacer, y a saber lo que quiere y lo que no quiere ser.

4. La participación e implicación de los estudiantes en la vida del centro, como requisito para la toma de rol

El análisis de los datos ofrece una aportación de interés respecto en relación con la participación, implicación o vinculación de los alumnos con el centro.

El centro ofrece diversidad de propuestas, de ámbitos y estilos diferentes: Monitor de tiempo libre, teatro, coro, voluntariado asociación de alumnos, solidaridad, jornadas culturales, charlas formativas, celebraciones festivas... Su objetivo es ayudar al estudiante en su desarrollo integral y favorecer la implicación el desarrollo personal, a través del compromiso y la responsabilidad.

Esto es lo que Kohlberg propone para el estímulo del desarrollo moral, la toma de rol, la participación en un grupo o institución que favorezca la interacción y la comunicación. La participación, como

cantidad de interacción en un grupo, en este caso, sería la institución escolar unido a la comunicación lleva a asumir la responsabilidad personal y grupal en la toma de decisiones y en sus actos y a desempeñar los roles de las otras personas.

Kohlberg y Don Bosco coinciden en este aspecto, y, por ello, la invitación y la diversidad de propuestas que el centro oferta, de manera que se dé una educación integral que abarque el ámbito de educación formal y no formal, y todas las dimensiones de la persona. Es la propuesta de Kohlberg, tratar de integrar la evolución en el ámbito afectivo, cognitivo y social de la persona.

Se ha constatado que los estudiantes participan en la institución del CES Don Bosco, no solo con la asistencia a clase, sino a través de sus órganos de participación, por medios de los delegados de clase.

Una propuesta de compromiso y responsabilidad en el centro es la asociación de alumnos BOSMAR, en la que los mismos alumnos han asumido la responsabilidad de impulsarla, poniéndose al frente de la misma y ofreciendo propuestas a los alumnos del centro. Esta experiencia me lleva a pensar en la ideal de Kohlberg (1992) sobre el liderazgo como uno de los requisitos que estimula el desarrollo moral. También está en relación con las oportunidades de toma de rol, e implica participación, comunicación y asunción de responsabilidades.

Me sugiere la necesidad de ofrecer a los alumnos experiencias de pequeñas responsabilidades, porque, como también dice Kohlberg, será uno de los factores que lleven a un avance de Estadio en el desarrollo moral y social.

Unido a ello, se detecta la necesidad de mayor participación, sobre todo, dar más espacio a la participación, a la búsqueda de propuestas conjuntas, en las propuestas formativas complementarias y en los momentos celebrativos. Se percibe la necesidad de impulsar este aspecto, necesario para la formación de la persona. También será necesario favorecer los cauces de participación y/o revisar los canales de comunicación, estableciendo un *feedback* en la comunidad educativa, entre los alumnos y el centro.

7.3.10 Vinculación de los resultados con el fundamento teórico

El estudio presentado nos permite establecer algunas conexiones con el fundamento teórico.

1. El interaccionismo de la teoría de Kohlberg, entre el sujeto y el entorno social

Kohlberg (1992) parte de la idea de que la teoría cognitivo evolutiva es interaccionista, y concibe el desarrollo como la interacción entre las estructuras del organismo y la estructura del entorno o medio, entre el sujeto y el contexto social.

Esta interacción es la que se produce entre el ambiente de un centro educativo y el sujeto y, con ello, en el desarrollo personal, y el desarrollo moral. Percibo la estrecha relación que se da entre relaciones y ambiente, porque no son dos aspectos independientes sino que ambos están unidos estrechamente y entre ambos se produce una reciprocidad, las relaciones crean un ambiente y a su vez el ambiente crea un estilo de relaciones. Se trata de un fenómeno en el que un aspecto influye en el otro. Para Kohlberg, participar en instituciones que se consideran como de estadio más alto que el personal es un “determinante básico del desarrollo moral” (1992, p. 212).

“Ambiente” (término utilizado en la propuesta educativa salesiana) equivale a “atmósfera moral” en expresión de Kohlberg, y al de “clima escolar” “ambiente de clase”, términos que se refieren a los aspectos psicosociales que configuran el conjunto de relaciones sociales que establecen los miembros de un centro escolar o de una clase (Bolívar, 1995, p. 191).

La creación del ambiente es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Kohlberg ha propuesto la construcción de una comunidad escolar justa, fundamentada en un estilo democrático en la que la participación de toda la comunidad educativa, sobre todo, profesorado y alumno, se involucren en la construcción de la convivencia, como medio para la educación en valores.

En las investigaciones, se ha puesto de manifiesto “la relación entre el clima institucional o la atmósfera moral y el desarrollo moral individual” (Bolívar, 1995, p. 180).

Kohlberg ha utilizado el término “atmósfera moral” para expresar “la cualidad de la vida comunitaria de la escuela como favorecedora del desarrollo moral” (Bolívar, 1995, p. 180), término que, en la actualidad, se utiliza desde una visión más comprensiva como cultura moral del centro escolar.

2. Las oportunidades de toma de rol, y las experiencias de trabajo y responsabilidad como elemento impulsor del desarrollo moral de la persona

La experiencia de prácticas favorecen las oportunidades de toma de rol, que, para Kohlberg (1992), implica asumir la responsabilidad personal de sus actos y en la toma de decisiones en el grupo.

Estas experiencias, en ocasiones, provocan conflictos, que obligan a la toma de decisiones, y pueden llevar al crecimiento personal y al desarrollo moral. Según Kohlberg (1992), el movimiento al siguiente estadio se da por una reflexiva reorganización de la persona a partir “de las contradicciones percibidas en la actual estructura del estadio” (p. 212).

Las experiencias de conflicto cognitivo, según Kohlberg, se pueden dar cuando la persona se expone a) a situaciones que suscitan contradicciones internas en el razonamiento moral, b) se expone al razonamiento moral de otros, que discrepan con el propio razonamiento.

Otro aspecto implicado en las oportunidades de toma de rol, es la necesidad de ejercer el “liderazgo” (Kohlberg, 1992), y desarrollar la capacidad de liderazgo, porque el líder y, en nuestro caso, el maestro, profesor-tutor va a tener que tomar el rol de quienes sea responsable, tendrá que mediar en los conflictos de grupo, y tendrá que ser sensible a las diferentes actitudes del grupo, y será necesario favorecer los canales de comunicación con el grupo.

Estas experiencias de prácticas pueden ser un aprendizaje en esta dirección que le lleven a un avance en el desarrollo personal y moral, porque, para Kohlberg (1992), en su idea del desarrollo moral en

edades adultas, ha verificado que las experiencias de trabajo y la responsabilidad en el trabajo ayudan al desarrollo moral y, con ello, al desarrollo de la personalidad.

También, Escámez (2007) propone, como estrategia para el desarrollo de la personalidad, el exponer a la persona en situaciones que provoquen una insatisfacción personal, que le permitan tomar opciones sobre los valores a seguir.

En este aspecto, y como propuesta de mejora, sería “tomar en consideración la importancia de las prácticas, tanto en el centro universitario, como en los centros escolares”. Realizar un buen acompañamiento, por parte del tutor de prácticas, tanto en la Universidad como en el centro educativo, de manera que sea un aprendizaje formativo.

3. La universidad como etapa de desarrollo moral

Los estudiantes han expresado que, en la Universidad, han experimentado un desarrollo personal y profesional, porque han apreciado una madurez para ver las cosas, y un cambio en su forma de ver y de pensar.

Un alumno narra que, en la vida universitaria, ya “no todo el mundo viene con la misma mentalidad que vienes tú, la misma ideología que tú, aprendes a lidiar, a ser más asertivo con las personas, a dar conversación, a echar una mano al que tengo al lado” (E6-EP-MBT).

Kohlberg (1992) habla de una etapa de relativismo al inicio de la universidad, para avanzar, posteriormente, en el estadio de desarrollo. Al entrar en la universidad, los alumnos experimentan un cambio, y un factor que parece haber precipitado el comienzo de este cambio o evolución en la persona es “la experiencia en la universidad de la responsabilidad e independencia de la autoridad junto con la exposición a valores y niveles abiertamente conflictivos y relativistas” (p. 213).

Es la relación entre la idea de Kohlberg y la expresión de la experiencia de este alumno.

4. La participación como requisito para el estímulo de las oportunidades de toma de rol y de desarrollo moral

Para Kohlberg (1992), el avance en el desarrollo moral se produce con la *participación* en grupo de iguales, pues “los niños con alta participación en grupos de compañeros, están más avanzados respecto al estadio moral, que los que tienen una baja participación” (p. 210).

Propone, para el desarrollo moral, la necesidad de “participar en algún grupo” y “la reciprocidad en la toma de rol” (p. 210).

Uno de los factores que los alumnos mencionan como importante para la participación es que la propuesta sea interesante para la persona. Aspecto que me lleva a relacionarlo con la teoría de Kohlberg (1992), cuando habla del “interés como factor de motivación”, que él ha estudiado en los niños, pero tiene el mismo efecto en los adultos. El interés como factor de motivación para participar en las propuestas que ofrece el centro.

Considero que el tema de la participación es importante y complejo, que precisa un estudio y análisis en profundidad. Tal vez, pueda ser un tema de futuras investigaciones. Complejo porque intervienen muchos factores personales, contextuales e institucionales. Importante porque es necesaria la participación, la relación con los otros para favorecer el desarrollo personal. También porque la formación en la participación y las experiencias de participación va a implicar el desarrollo personal y la construcción de sociedades democráticas en el contexto social actual.

7.4 VALORES QUE FUNDAMENTAN LA VIDA AFECTIVO-SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CES DON BOSCO

*Familiaridad con los jóvenes, especialmente en los recreos.
Sin familiaridad no se demuestra el afecto
y sin esta demostración no puede haber confianza.
El que quiera ser amado, es menester que demuestre que ama.*

Don Bosco.

7.4.1 Enmarcación teórica para justificar el estudio

Como ya ha quedado reflejado en el fundamento teórico, diversas son las perspectivas que se pueden adoptar para acercarnos al mundo de los valores. En nuestro caso, el análisis de los valores se realiza desde la perspectiva psicosocial.

Escámez et al. (2007) definen los valores como “cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas y que merecen ser estimadas” (p. 16), cualidades reales que están en las acciones de las persona, de las cosas y de las instituciones, porque hay acciones que merecen nuestro aprecio y otras que merecen nuestro desprecio. La persona las estima porque le posibilitan un modo de vida más humano, que merece la pena.

Pérez C. (2008) añade que valor es “aquello que nos agrada, deseamos o nos interesa en un momento dado” (p. 101).

El análisis centra su atención en aquello que los estudiantes “han descubierto” en las personas con quienes han convivido cuatro años, en los acontecimientos y situaciones que han vivido, y en la institución que les ha acogido para realizar sus estudios, que han merecido su aprecio, su estima y les ha llevado a preferirlo frente a otras posibilidades.

Los valores, como contenido de aprendizaje, se refieren a la concepción individual de lo que es preferible por el sujeto, y, por ello, pertenecen al ámbito del conocimiento. En cuanto aprendido, un valor

es “una convicción o creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio” (Escámez et al., 2007, p. 24).

Al tratar de identificar los valores de las personas, lo que se pretende es descubrir la fuerza de las convicciones de esa persona respecto a los valores. El sujeto aprende del grupo social al que pertenece, ciertos modos de conducta o estados finales de existencia que el grupo considera como buenos.

Los valores son un modo de preferencia, “lo que el sujeto prefiere” frente a lo opuesto o contradictorio, que incluye la obligatoriedad. Lo preferible siempre es personal aunque puedan hacer referencia a la persona, a la sociedad o a los otros.

Constitutivo del valor es “lo preferible”, mientras que la obligatoriedad depende de la importancia que el grupo social les haya concedido como bien personal o social.

Aunque tenga su origen en la influencia social, sin embargo, el valor es lo que “el sujeto ha adoptado, elaborado y apropiado personalmente como preferible, a partir de su inmersión social” (Escámez et al., 2007, p. 25).

Cuando la persona percibe algo como preferible y obligatorio responde a “la satisfacción o insatisfacción del concepto que una persona se ha formado de sí misma” (Escámez et al., 2007, p. 25).

Desde la perspectiva de Escámez (2007), de que el valor es algo aprendido, y la convicción o creencia de que un modo de conducta personal o social es preferible a otro, nos preguntamos cuáles son las convicciones que los alumnos han descubierto, en el CES Don Bosco en las personas, en los acontecimientos y en la institución, que le ha llevado a apreciarlos y estimarlos.

Se ha tratado de detectar qué han percibido los alumnos, como valioso, en las personas, en la institución y en los acontecimientos que han vivido, que a su vez es expresión de una conducta específica que se prefiere en oposición a otra que se presenta como contraria u opuesta.

7.4.2 Valores afectivo-sociales que fundamentan al CES Don Bosco

El objetivo general de esta Tesis Doctoral se plantea, a partir del análisis de la vida afectivo social en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, “abstraer los valores que la fundamentan con el objetivo de potenciar los elementos que influyen positivamente y detectar los aspectos de mejora”.

Pues bien, considerando que el análisis de los valores se realiza desde la perspectiva psicosocial, el trabajo de nuestra investigación se ocupa de identificar los valores que están presentes en la institución del CES Don Bosco. Valores que los estudiantes perciben en las personas, en el centro y en los acontecimientos así como los puntos de mejora que se han detectado.

En primer lugar, se presentan los valores que subyacen en el espacio universitario CES Don Bosco, entendidos como creencias o convicciones que ha llevado a los alumnos a expresar su preferencia por dicho centro, frente a otras propuestas universitarias.

Localizadas esas convicciones o creencias, que ponen de manifiesto la preferencia de los estudiantes, lo que valoran en la vida, se les va a denominar valores. Son los que guían sus decisiones, lo que tienen que hacer, o dejar de hacer, para alcanzar aquello que valoran y desean.

7.4.2.1 Valores que han llevado a los estudiantes a elegir el CES Don Bosco como centro de estudios

Para adentrarnos en el análisis, partimos de las motivaciones que llevaron a los alumnos a elegir el CES DB como centro de estudios, de manera que cumplen una de las funciones que Escámez (2007) asigna a los valores “la capacidad de satisfacer las necesidades humanas” (p. 29).

Las necesidades que las personas tienen en el momento de elegir el centro donde cursar sus estudios, se convierten en el motivo para la elección. De ello, se ha deducido que unos alumnos necesitan una oferta educativa adecuada a sus necesidades: obtener una titulación

adecuada a las necesidades personales y del contexto, cursar sus estudios en un centro con un estilo y características que ya conocen y que les gusta y comparten, y la urgencia de iniciar sus estudios en el lugar que encuentren, aunque no sea su opción prioritaria.

El análisis de la información recogida a los alumnos refleja que eligen en CES DB como centro de estudios universitarios por diversos motivos.

Se ha percibido que, para un grupo de alumnos, se cree numeroso, no es el CES DB su primera opción, con lo cual la única motivación es iniciar sus estudios de primer curso en este centro, para no perder un año de estudios o no cambiar de carrera, y al curso siguiente pasarse a la Universidad Pública que era su primera opción. Se deduce que, en principio, la motivación para preferir el centro es “no tener nota” o “no tener plaza”. Sin embargo, también expresan que al encontrarse “a gusto” en el centro y ver los resultados obtenidos durante el año, optan por permanecer en el centro.

Otro grupo elige el centro, como primera opción, porque ya tiene conocimiento del centro. Lo eligen porque conocen y valoran el estilo educativo, su propuesta educativa, unos valoran la propuesta privada, otros, el ser un centro salesiano, y otros el que sea un centro religioso católico. Unos son alumnos procedentes de centros salesianos, otros de centros religiosos, otros porque algún familiar o profesor ha estudiado en el centro, conoce sus características y su forma de educar y de enseñar, y alguno lo concreta al manifestar que por “coherencia” con sus valores.

Por último, otro grupo eligen el centro por la oferta educativa que tiene, porque les permite hacer doble Grado y también cursar los estudios en modalidad Bilingüe, y valoran el poder realizar las prácticas en el extranjero, beca ERASMUS, y la posibilidad de Cursar Doble Grado con Pedagogía, poder realizar la mención en Educación física, y para alguno, el poder cursar la DECA.

De estas motivaciones, se deduce que no tienen un conocimiento directo del centro, sino que, en la mayor parte de los casos, han recibido información del centro, y lo que les ha llegado es positivo, buenas opiniones del centro y de sus docentes. Información que han recibido de sus profesores en etapas anteriores, que conocen el centro, bien porque ellos han cursado allí sus estudios o porque han recibido alumnos de prácticas en donde ellos están trabajando y han valorado la formación de los alumnos que les llegan. En otros casos, ha recibido la

información de familiares o amigos, que tienen información directa o indirecta a través de otros.

Características o cualidades que perciben en el centro y que les lleva a preferirlo a otras opciones.

- En quienes lo eligen como primera opción.
 - El clima afectivo, el trato amable, cercano y cordial que reciben en su primera visita.
 - Es un centro que tiene una propuesta educativa en coherencia con sus valores.
 - La continuidad en el ambiente educativo. La propuesta educativa salesiana, que conocen por haber estudiado en un colegio salesiano, desde pequeños. Saben que son especialistas en educación, en formar personas, y en la formación de futuros educadores. Les gusta su metodología, no quiere enseñar solo contenidos, sino su preocupación por la persona, como hizo Don Bosco.

- En quienes optan por quedarse, sin ser ésta su primera opción.
 - Es un centro que se centra en los alumnos y se dedica plenamente al Magisterio, aparte de otras carreras.
 - Entorno familiar, al ser aulas pequeñas, que produce buena sintonía y cercanía entre todos, alumnos y profesores. La satisfacción por los resultados obtenidos.
 - Encontrarse bien en el centro y a gusto, con todos los compañeros y profesores. Sentirse cómodos en esta Universidad porque los profesores se preocupan de los alumnos, de sus problemas, de sus estudios..., y están disponibles a echar un cable, si se necesita. Los compañeros y los profesores le han hecho más fácil la nueva etapa.

En segundo lugar y, basándonos en los valores, como contenido de aprendizaje de las personas, como convicción o creencia duradera de que un modo de conducta o un estado final de existencia es preferible a

otro opuesto o contradictorio. Se han detectado esas “convicciones” que los alumnos han aprendido en el proceso de socialización en el CES DB. Valores que son el producto de la interacción social, que se han transmitido de una generación a otra en la institución.

Se analiza cómo se entienden cada uno de ellos, como se explican y justifican, a partir de las narraciones, imágenes, sentimientos y significado que le dan y las características que cada valor presenta.

7.4.2.2 Valores afectivo-sociales que han encontrado los estudiantes en el CES Don Bosco como centro de estudios

7.4.2.2.1 Familiaridad en las relaciones y en el ambiente

Se trata de un valor que los estudiantes mencionan de múltiples formas y que abarca diferentes ámbitos, desde el espacio físico, las relaciones y el ambiente.

Se percibe como algo muy propio y característico del centro, fruto de la propuesta educativa salesiana. Muestra que la identidad del centro está asumida, vivida y compartida por toda la comunidad educativa.

La familiaridad abarca a todos los miembros que componen la familia CES Don Bosco, toda la comunidad educativa, profesores, alumnos y personal no docente.

Se relaciona y se compara el CES Don Bosco con la FAMILIA y con la CASA. Términos estrechamente relacionados y que tienen muchas connotaciones afectivas y sociales.

Al utilizar el término “casa” para hablar del CES Don Bosco, en principio, habla de dos aspectos, del edificio físico, y de las personas que habitan en ella, la familia, que mantienen unas relaciones que le caracterizan.

El entorno físico del centro

Este edificio-casa, es un espacio físico relativamente pequeño, en comparación con otras Universidades, que favorece las relaciones, el

conocimiento, apropiado a las carreras que imparte, con buena organización, estructuración y unas instalaciones en buen estado. Posibilita la utilización para la realización de trabajos individuales y en grupo, sin límite de horario o tiempo, en el que se puede estar con “toda libertad” porque nadie les dice nada, al contrario, si surge cualquier duda se puede preguntar a cualquier profesor, aunque no sea de clase, que le va a atender.

Al utilizar la comparación de la “familia” se está haciendo referencia a las personas y a las relaciones que se dan entre todas las personas que la componen, que las califican de “muy buena” tanto con el profesorado como con el personal no docente del centro, biblioteca, recepción y limpieza.

El centro una familia

El centro como una familia, “una gran familia”, es acogedor, atento a las necesidades de cada persona y con gran disponibilidad. Las características que presenta son abundantes y se enumeran como: la cálida bienvenida a quien llega por primera vez, la gente se saludaba, se da los “buenos días”, al poco tiempo, todos se conocen y es posible hablar con alumnos de otros cursos inferiores o superiores. Se percibe cercanía, que la persona no es un número, sino una persona, alguien que está ahí y lo agradece.

La experiencia de sentirse acogido, acompañado por los profesores, desde el primer momento, produce tranquilidad. El centro y los profesores inspiran confianza y ayudan a “sentirse cómodos”, a sentirse a gusto, “como en casa”, por las horas que pasan en el centro y porque siempre encuentran a alguien que les tienda una mano para ayudarle.

El alumno se siente atendido, tratado por los profesores como alguien especial. Está a gusto, va a gusto y contento todos los días a clase, no asiste por obligación. Se siente con confianza en todos los lugares y con todas las personas, incluso con las señoras de la limpieza que califican de “adorables”.

El número de alumnos más reducido por clase, en comparación con otras Universidades Públicas, el ser relativamente “pocos”, favorece el que sean clases “más personales”, dirigidas y adaptadas a cada alumno, con un trato más personalizado.

Con un modelo de comunicación, en el que a cada necesidad del alumno surgen personas para atenderle. Se informa a los alumnos de todo y se les motiva para participar.

Por todo ello, consideran el CES DB como su “segunda casa” e, incluso, cuando se marchan del centro, no se sienten abandonados, se siguen considerando y siguen siendo parte de la familia.

El estilo de relaciones

El estilo de relaciones se caracteriza por el trato cercano, acogedor, familiar, desde el primer momento, se les hace sentir “contentos”. Se califican de “buenas relaciones”.

Los alumnos perciben, al moverse por el centro, de manera informal, que la gente se lleva bien, buenas relaciones entre los profesores, buen compañerismo, no se encuentran profesores enfrentados, no corren “rumores”. Lo agradecen y consideran esencial, “fomentar el compañerismo” y establecer buenas relaciones aunque con todos no se lleve igual de bien.

La expresión de que las relaciones se perciben en el ambiente se relaciona con Bolívar (1995) al expresar que los valores “subyacen o están inmersos en las relaciones sociales y pedagógicas, en la estructura organizativa y física del centro escolar” (p. 178).

Relación profesor-alumno

La relación profesor-alumno se caracteriza por el trato cercano, el respeto, la empatía, la confianza, la exigencia y la libertad. Siempre se piensa en el bienestar del alumno y en cómo ayudarle en su proceso de desarrollo personal y profesional.

Perciben diversidad y variedad en los estilos educativos y en la personalidad del profesorado, y lo expresan como riqueza porque cada uno aporta un matiz diferente, y de todos se aprende. Esa relación profesor-alumno es un aprendizaje mutuo, porque los profesores también aprenden de los alumnos.

La *cercanía del profesorado*, la disponibilidad y accesibilidad para hablar con ellos cuando se tiene alguna duda o problema, la posibilidad de encontrarse con el profesorado en el pasillo y saludarte, descubrir

que sabe el nombre de todos los alumnos, y sus circunstancias personales, ayuda al alumno a sentirse cómodo, a sentirse bien.

El buen trato, la preocupación y el estar pendiente, la posibilidad de consultarle las dudas a través del correo, e incluso resolverlas si le encuentran de paso. Los profesores ayudan a cambiar a la persona y a formarles como educadores, con el refuerzo positivo, la cercanía, la crítica constructiva, la reflexión y la comunicación.

El valor de la familiaridad que perciben en el CES DB lo aprecian, en muchos casos, por contraste y en comparación con experiencias o comentarios sobre otras Universidades Públicas. Perciben diferencias en relación a la acogida del centro y a la relación profesor-alumno, en donde el alumno es el importante y se considera como una persona, con sus circunstancias personales y características, y no un número.

A este respecto, Escámez (2007) expresa que “en el proceso de desarrollo personal, en relación con otras personas ajenas a su entorno, el sujeto confronta sus valores con los valores de los demás” (p. 27), justifica sus valores e intenta coexistir con los valores de los otros.

Este hecho le permite reorganizar sus sistemas de valores, establecer nuevas prioridades dentro de los valores que ya posee, aceptar y colocar los valores de las otras personas, en su sistema personal, lo que va aceptando de los otros.

Este es el proceso que los estudiantes realizan cuando llegan al CES Don Bosco: comparan lo que han vivido en otras experiencias, lo contrastan con lo que encuentra y, al final, dicen “me gusta más esto”, “prefiero esto”, aunque también es cierto que quienes han vivido una experiencia en este caso en la Universidad Pública, a veces expresan que aquello “era más universidad” y esto “más colegio”, entendiéndose con ello, más libertad, menos seguimiento, y ese ambientillo de “universitarios” y en ocasiones algunos hasta “echan en falta”.

Para Escámez et al. (2007), el cambio o variación que se puede dar en el sistema de valores de la persona se debe a tres factores, el desarrollo en la madurez personal, los cambios en la sociedad y en la experiencia del sujeto, que pueden desestabilizar el sistema de valores de la persona y generar un sistema de valores diferente, influyendo en ello “el nivel de desarrollo intelectual y el grado de interiorización” (p. 28) que se haya producido, de la cultura y de los valores propugnados por las instituciones.

Relación alumno-alumno

Las relaciones entre los alumnos se caracterizan por el compañerismo, las buenas relaciones de unos con otros y por el buen ambiente en la clase, aunque reconocen que siempre se crean grupos con quienes mejor se sintoniza y les resulta más fácil trabajar y relacionarse. Se expresa en la acogida, el ánimo a quien llega, relacionándose con ella, sin dejar a nadie al margen, ayudando a integrarse en el grupo, sin tratar de pisar a nadie y con disposición a echar una mano.

Un estilo de relaciones que generan un ambiente, que califican de “confortable” en el que se sienten cómodos, a gusto y les da seguridad.

El ambiente del centro educativo universitario

Es un ambiente cercano, donde el joven es el protagonista, flexible, tolerante, que ayuda a resolver los problemas que se presentan. Un ambiente que facilita la toma de decisiones y allana las dificultades. Sin poner restricciones a la libertad del estudiante, en ningún sentido.

Un ambiente idóneo para adquirir las herramientas necesarias para el desarrollo profesional de esta carrera, por el estilo de relaciones y por los profesionales con los que cuenta el centro.

Un ambiente hecho de relaciones, en el que se observa: interacción profesores-alumnos, interacción entre compañeros e incluso con antiguos alumnos, “gente que se lleva bien, gente que trabaja muy bien y que siempre están juntos”.

Un ambiente que “se mueve por los pasillos”, “muy familiar” y en todos los lugares del centro, en recepción, biblioteca y hasta en las señoras de la limpieza, se percibe “acogida”, “saludo” “sonrisa” y “buena cara”. Es expresión del rostro de las relaciones, la puerta de entrada a cualquier relación, y que los alumnos agradecen.

Sin embargo, para algún alumno, en principio, fue una experiencia de “choque”, porque no era parecido a su colegio salesiano en el que había estudiado. Un ambiente poco familiar, un poco distante, tal vez por ser la Universidad, y echó en falta mayor cercanía de los profesores con los alumnos, el que los profesores pidan opinión a los alumnos y se tenga en cuenta, y cierta falta de coherencia o exigencia.

7.4.2.2.2 Compañerismo

El compañerismo se entiende como la relación que se establece con todos los que forman un grupo de clase o de trabajo. Sin duda no es igual con todos, pero con todos se mantiene la relación, porque se trabaja con unos y con otros, aunque con unos se sea más afín que con otros.

Es la experiencia que se vive durante un tiempo, en la que se da un proceso con diversas etapas, de encuentro y desencuentro, de unión y división en grupos e incluso bandos. Supone acogida, aceptación de todos y reconocer que con todos no se puede trabajar o llegar a una relación mayor, y que al final del recorrido, entre todos los compañeros solo quedan tres o cuatro personas, que durarán para siempre, y serán los amigos.

Está estrechamente relacionado con el valor de la amistad, porque los muy buenos compañeros terminan siendo buenos amigos, pero se diferencia de amistad, porque la amistad se da en un grupo más pequeño dentro del grupo, en el que se comparte más cosas que el trabajo.

El compañerismo se vive entre todos los miembros del centro, no solo se da entre alumnos, sino entre alumnos y profesores, entre profesores con profesores, y con el personal de administración y servicios. Entre todos hay muy buena relación, basada en el respeto, la cordialidad, la simpatía. Las personas responden con una sonrisa, ante cualquier persona con la que te cruces.

7.4.2.2.3 Amistad

El compañerismo puede llegar a generar la amistad, cuando entre los compañeros llega a compartirse algo más que el trabajo diario.

Se trata de una amistad construida en el día a día, con quienes han compartido muchas cosas a lo largo de los cuatro años, trabajos, problemas académicos, clases, viajes,... Amistad que produce alegría. Que surge desde el primer momento, en el que se conocen porque los compañeros del primer momento son los amigos del final.

Amistad que se da en relación más estrecha con un grupo pequeño, de personas más afines, muy cercanas entre sí, que

comparten la misma vocación. Amistad que ha sido y será duradera en el tiempo, que continúan cultivando fuera de la Universidad, buscando momento y espacios de encuentro.

Puede llegar a darse una relación de amistad con los profesores, en algún caso excepcional, por motivos de edad, por la forma de ser, por compartir ideas, o por sintonizar con la propuesta educativa salesiana, con quienes se comparte no solo temas de estudio sino otros temas personales.

7.4.2.2.4 Unión

La unión se entiende dentro de las relaciones con los compañeros, porque, incluso, reconociendo que hay diferencias entre las personas, que hay grupos, que hay discrepancias, porque cada uno tiene sus ideas o principios, pero en general, se han sentido como una “piña”.

Lo que caracteriza este valor es la ayuda y el apoyo en los momentos bueno y malos. La falta de competitividad, rivalidad o rencor, porque no se va a pisar al otro, sino que se llega a reconocer que el trabajo del otro está mejor que el suyo, lo que está bien y lo que está mal, quién se esfuerza y quién no.

Llegar a la unión es un camino difícil, en el que se encuentran problemas, discusiones y prejuicios porque cada uno es diferente, tiene sus ideas o principios. Ha requerido aprender a respetarse, valorarse y ser compañeros porque todos intentan conseguir un fin común. Se han dado cuenta de la fuerza que tiene la unión para conseguir un objetivo común.

La unión, puede estar en relación con tolerar las diferencias, como expresa Victoria Camps (2000). Conseguir la unidad ha sido una obsesión en el pensamiento occidental. Mantener la unidad implica aceptar con agrado lo diverso. En la vida cotidiana, se toleran mal las diferencias, incluso en un tiempo de exaltación de las diferencias. La diferencia es buena cuando es la propia, pero no cuando es la del otro.

Sorprende gratamente, el que se mantenga la unión como un valor, cuando se vive en una sociedad en las que da cierto grado de intolerancia por la diferencia de opiniones y creencias, por las diferencias económicas e incluso físicas.

7.4.2.2.5 Solidaridad

Este valor solo se menciona en el Grado en Educación Social. Los otros Grados de Maestro, solo refieren que en el centro se realiza alguna actividad solidaria.

Consideran la solidaridad como un valor añadido a la formación que reciben en las asignaturas en el CES DB. Porque siempre hay alguien, alguna persona, o alguna actividad que crea sensibilización y concienciación, al proponer actividades de ayuda a los demás.

Conciben la solidaridad como la posibilidad de tener experiencias y de realizar actividades solidarias que ayudan a la persona a tomar conciencia de las situaciones de otras personas.

En el centro, se promueve la solidaridad, ofertando el Voluntariado a través de la ONG Madreselva y alguna actividad en las campañas solidarias a lo largo del año como “el bocadillo solidario” y la “operación kilo” o alguna actividad para Navidad.

En alguna ocasión, los alumnos del Grado de Social han organizado una actividad solidaria en la campaña de Navidad en la que, en corto espacio de tiempo, consiguen que la clase trabajara unida, el apoyo de otras muchas personas del centro, agradecimiento y refuerzo positivo que les afianzó en su motivación para estudiar el Grado en Educación Social.

Sorprende que no se mencione el valor de la justicia. Para Camps, V. (2000) “la justicia y la solidaridad son dos valores complementarios” (p. 107), porque el sentido de justicia hace a la persona más solidaria, entendiendo por solidaridad “el sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de obligaciones compartidas, de necesidades comunes” (p.109), que lleva a denunciar las injusticias y a compensar la insuficiencia de justicia. Sin sentimientos solidarios es difícil que la justicia progrese y se luche contra las injusticias.

Solidaridad, por lo tanto, es tener “actitudes de corresponsabilidad frente a problemas que deben afectarnos a todos porque son de toda la sociedad” (p. 110). La solidaridad es necesaria, incluso, donde se vislumbra el horizonte de justicia, porque “la solidaridad es el espacio reservado a la participación individual en las tareas colectivas de signo democrático” (p. 111).

Para Escámez, la solidaridad “en unos tiempos tan proclives al individualismo, siempre es una tarea pendiente” (2003, p. 205).

Considero que este sea un valor a desarrollar o potenciar en el CES DB, porque el centro cuenta con un Grado que está orientado a ello, y se tiene un cauce apropiado para su desarrollo, que permite a las personas experiencias de solidaridad. La implicación de los alumnos en propuestas solidarias es una estrategia para el desarrollo personal y el desarrollo moral, es exponer a la persona, a los estudiantes a situaciones diferentes que contrasten con su experiencia y le ayuden a un cambio de valores. El centro cuenta con la ONG Madreselva, y la propuesta de voluntariado, que facilita la conexión con la realidad. Se tiene el potencial de los alumnos de Grado, que están sensibilizados y vocacionales para ello, y necesitan que se les estimule, implique, anime, impulse, oriente, proponga. Son un bien en el centro para el desarrollo de este valor, que es necesario potenciar, orientar, dinamizar, promocionar, implicar, que a su vez tendrá un efecto multiplicador.

7.4.2.3 Otros valores presentes en el entorno del CES Don Bosco

Se mencionan otros valores que también están presentes en el centro, que los alumnos han percibido. Son los valores de libertad, respeto a la diversidad, confianza en sí y autoestima, estima y responsabilidad, gratitud y agradecimiento.

7.4.2.3.1 Libertad

Los alumnos interpretan la libertad en relación al ambiente que se percibe en el centro educativo, y la entienden como libertad de actuación, libertad de expresión, libertad de elección y libertad religiosa.

Nombran la libertad en el sentido de sentirse *libres para actuar*, algo que les quita presión, para desde su propia libertad, tomar las propias decisiones, y darse cuenta de que se es libre para hacer lo que quiera, lo que implica autonomía y responsabilidad de sus acciones.

Libertad, como responsabilidad, al expresar que sienten el centro como si fuera suyo, como su casa, con posibilidad de hacer de él un espacio agradable, en el que pasan muchas horas a lo largo del año.

Reconocen que, dentro de la libertad, se da cierto seguimiento por parte de los profesores, que están cercanos y muy pendientes del alumno en la realización de sus tareas, orientando en la manera de realizar los trabajos, pero dejando en libertad, lo que permite realizar sus estudios con comodidad. Sin embargo, hay quien expresa que no le gusta que los profesores estén tan pendientes y sigan tanto a los alumnos, en relación a los trabajos o a los exámenes, y prefieren que “pasen” de ellos. Utilizan, para justificar este aspecto, la comparación de la Universidad pública.

Este aspecto está en relación con la idea de Escámez et al. (2007) al expresar que, en el proceso de desarrollo personal, y en la relación con otras personas ajenas a su entorno, la persona confronta sus valores con los valores de los demás, que le permite reorganizar sus valores, y, para ello, justifica los propios valores y procura la coexistencia con los valores que otros sostienen.

Otra dimensión de la libertad es considerarla como *libertad de expresión*, al reconocer y agradecer las posibilidades que han tenido para expresarse con libertad.

Aspecto relacionado con el anterior es la mención por parte de algún estudiante, a la *libertad religiosa*. Se relaciona libertad y libertad respecto a la práctica religiosa, al ser un aspecto que identifica al centro. Se percibe que en el centro hay libertad para asistir o no asistir a lo que se quiera, cada persona tiene la *libertad para optar, libertad para elegir*, lo que realmente a cada uno le guste, al tiempo que no deja de reconocerse también el alumno necesita adecuarse a las normas del centro.

Los estudiantes lo relacionan con lo que denominan “respeto mutuo”, que se presentará posteriormente, porque el alumno respeta al centro en su simbología religiosa, y el centro respeta al alumno que no piensa o no tiene las mismas ideas o creencias religiosas. Está ahí, pero se deja elegir al alumno, sin imponer y sin obligar; en ningún momento han querido inculcar la religión...

Sin embargo, otros alumnos, más identificados con la propuesta educativa religiosa, católica y salesiana, mantienen otro punto de vista diferente respecto al tema. Piensan que debiera hacerse una propuesta explícita de la identidad religiosa del centro, dar una clara información desde el principio, y posteriormente exigir coherencia a quienes han optado por esta propuesta educativa.

Se considera que este valor, está estrechamente relacionado con la visión de Camps, V (2000), en la que relaciona autonomía y libertad, y con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1992).

7.4.2.3.2 Respeto a la diversidad y singularidad de cada uno

El valor del respeto lo conciben como *respeto a la persona*, a su proceso y a sus circunstancias personales, en el sentido de dejar a las personas ser ellas mismas, de dejarles expresarse como son y sin agobiarles.

También lo expresan como *respeto a la diversidad*, respeto a la diversidad de ideas, respeto a quien no comparte la propuesta educativa del centro (en el Grado de Primaria) y respeto ante la diversidad, centrándose en el respeto a las personas que se acercan al centro por primera vez y no tienen una creencia religiosa, y que hace que el centro sea apreciado por los alumnos, y que los alumnos del Grado de Educación Social nombran como “respeto mutuo”. Lo relacionan con la gran libertad que se da, sin imposición alguna por ninguna parte. Algo que al principio choca e incluso les hace estar recelosos, porque creen que se les va a exigir ciertas prácticas religiosas.

Al hablar de respeto mutuo, lo refieren del centro hacia los estudiantes, que no deja de ofrecer propuestas y de hablar de sus creencias, y de los estudiantes hacia el centro, que respetan que así lo hagan y se sientan respetados en sus creencias o no creencias, e igualmente se han sentido con libertad para ir o no ir a las clases de religión. Ambos se han respetado en sus ideas, criterios, principios, actuaciones.

Este valor me sugiere una reflexión sobre el CES DB como centro inclusivo, que trata de integrar la diversidad de personas, diversidad de experiencias, diversidad de ideas, criterios o principios.

La opción por esta propuesta es reconocida y agradecida por los estudiantes que se consideran diferentes. Tal vez, también sea necesaria una mentalización, reflexión sobre lo que ello implica en el centro, y sobre las propuestas a ofertar, porque, en la actualidad, encontramos una sociedad diversa, plural, y de ella provienen los alumnos que recibe el centro y a ella irán los alumnos que salgan del centro. No se trata solo de algo propio del Grado de Educación Social que parece que por perfil es el más cercano al tema. Tal vez, la función

de este Grado sea la de sensibilizar, orientar, motivar, sensibilizar, impulsar, proponer...

Se trata de retomar el estudio y el análisis, con el fin de poner en práctica iniciativas que respondan al reto de una sociedad inclusiva que integra la diversidad, en todas sus dimensiones.

Esto también puede relacionarse con el tema de las metodologías innovadoras, y, desde ello y con ello, se puede proponer el incorporar el Aprendizaje Servicio como metodología innovadora, que abre la mirada del alumno y del profesor, poniendo en práctica la inclusión social y actuando de germen de transformación social.

7.4.2.3.3 Confianza en sí y autoestima

La mención que se realiza de estos valores está en relación con lo que los estudiantes mencionan como “formación” que han recibido y lo que les ha aportado a nivel personal y profesional.

La formación es un valor instrumental para conseguir el objetivo o el fin propuesto, que es la confianza en sí y la autoestima, que Escámez, denomina “autoconcepto”.

La formación recibida, que se califica de muy buena, ha permitido a los alumnos reforzar la confianza en sí mismo y la autoestima y ha generado seguridad personal y profesional.

La formación personal, les ha permitido conocerse, conocer sus fortalezas personales y sus limitaciones, convertir las debilidades personales en fortalezas. Ha aumentado la motivación y la confianza en sí mismo, y le ha permitido adquirir las habilidades necesarias para el desarrollo de la profesión. Les ha ayudado a madurar, a crecer como persona, con mayor capacidad de autocrítica, a ser más tolerantes, a creer en sí mismo, a ser asertivos, a dialogar, a echar una mano, y le ha permitido un cambio personal.

Ha contribuido al desarrollo de habilidades personales y sociales que les permita salir de sí mismo, conocer a los otros, que en muchas ocasiones tiene ideas y mentalidad diferente.

La formación profesional se ha basado en la adquisición de un fundamento sólido y fuerte, positivo y bien tratado, con una visión actualizada de la educación. Los estudiantes han experimentado un

desarrollo profesional, con la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, herramientas prácticas y recursos para su futura tarea docente, que les ha dado experiencia, soltura, saber estar, fortaleza, preparación y cualificación para su profesión. Habilidades para establecer la relación con las personas y los grupos; les ha ayudado a expresarse mejor y a hablar en público, a través de las exposiciones y la formación en la mejora personal con el aprendizaje de valores que el centro les ha ofrecido.

7.4.2.3.4 Estima y responsabilidad en el trabajo

El análisis se orienta en dos aspectos, el trabajo de los profesores y el trabajo de los estudiantes. Valoran mucho más el trabajo que el profesorado realiza en clase, sus cualidades personales, profesionales y didácticas, que el trabajo personal del alumno.

a) El trabajo de los profesores, como profesionales

Perciben que “la mayoría del profesorado es muy bueno”. Entre las *cualidades humanas*, mencionan cercanía, acogida, escucha, empatía, diálogo, implicación, amabilidad, sinceridad, atentas agradables. Capacidad crítica. Personas no estrictas, y disponibles al estudiante para resolver dudas, no solo de temas académicos. Capaces de decir aquello que es necesario mejorar porque eso ayuda a crecer.

Entre las *cualidades profesionales* destacan: profesionalidad, muy buena formación y preparación, responsabilidad. Se percibe que les gusta lo que hacen, dominan su materia y las dinámicas de clase. Se sienten identificados con la propuesta educativa. Experiencia profesional con niños, y por ello ofrecen muchas experiencias y casos reales sobre lo que enseñan; compromiso, entrega, amor a su trabajo, motivación, capacidad de trabajo en equipo. Son modelo de referencia, motor. En las tutorías, motivan, animan, valoran lo positivo, se interesan por el alumno; hacen comentarios y observaciones al alumno sobre los trabajos y ofrecen pautas para la mejora en su realización, lo que repercute en el esfuerzo continuado del alumno, aunque en ciertos momentos reconocen demasiada exigencia y exceso de trabajo.

Mencionan *cualidades didácticas* para la docencia, flexibilidad, capacidad de adaptación a la clase en la forma de dar clase, capaz de despertar interés, curiosidad y de transmitir energía y corazón en la enseñanza.

Junto a estas cualidades, también mencionan que hay algunas excepciones entre los profesores, en las que se nota: falta de compromiso con su trabajo, desinterés por la tarea docente, carencia de ganas y energía, comentarios desmotivadores hacia los alumnos, exposición monótona y poco clara de los contenidos; falta de actualización y de flexibilidad, e, incluso, favoritismo de algún profesor con algún alumno.

b) El trabajo de los estudiantes

La experiencia del trabajo de los estudiantes se resume en mucho esfuerzo y estudio, adquisición de muchos conocimientos, motivación y crecimiento personal.

Experimentan que la carrera no es tan fácil como se esperaban y que el centro le “exige”, obligando al alumno a centrarse en el estudio, en el trabajo, en la carrera, y en superarse para obtener los mejores resultados.

El trabajo exige estudio, entrega de trabajos, exposiciones, trabajo en equipo, y conlleva implicación personal y motivación vocacional.

Los profesores y los trabajos, realizados a lo largo de la carrera, les permite darse cuenta de su potencial de posibilidades.

7.4.2.3.5 Gratitud y agradecimiento

Agradecen a los profesores y al centro la oportunidad que han tenido; al centro por existir y a los profesores y compañeros que se han implicado en su formación.

Agradecen a los profesores la aportación profesional que les han dado, que es mucho, pero, sobre todo, su disponibilidad para cualquier cosa que se les ha solicitado; las buenas relaciones, el buen compañerismo entre los profesores, que se percibe en el centro.

Reconocen la experiencia de las prácticas y los tutores que han tenido, profesionales cualificados, buenas personas y vocacionadas.

Agradecen la buena formación y la buena preparación que han recibido. Formación en el ámbito personal y profesional con ofertas formativas diversas y variadas que complementan su formación. Porque el centro posee buenos profesores, cualificados profesionalmente y porque, al tratarse de grupos de alumnos en número más reducido, favorece el aprendizaje y el trato cercano. Reconocen que el centro les ha motivado, les ha hecho crecer como persona, y le ha permitido obtener la carrera que deseaba.

Reconocen y afirman que finalizan “bien preparados”, para poder iniciar su desarrollo profesional, con deseos de demostrar lo que han aprendido. Formación no solo en conocimientos sino también en valores.

Sienten agradecimiento porque el esfuerzo de toda la familia ha dado fruto y ha merecido la pena.

7.4.2.4 Valores de la propuesta educativa del CES Don Bosco

El CES Don Bosco cuenta con una propuesta de valores definida por la Institución. Posee una cultura propia, como comunidad educativa, valores que impregnan su identidad, y constituyen la parte esencial de la misma, que se recoge en el Reglamento de los estudiantes del CES Don Bosco (2009):

- La confianza y el optimismo en las propias posibilidades humanas que se traduce en simpatía hacia la existencia, comprensión de la persona, optimismo al interpretar la realidad, acogida de la vida en sus dimensiones de gratuidad, belleza, libertad y responsabilidad
- Apertura a la trascendencia y al misterio de la vida humana, cooperando a la construcción de una sociedad más libre y fraterna.
- La aceptación de la diversidad como riqueza personal y cauce de solidaridad con la consecuente formación en la interculturalidad.

- La acogida, el encuentro y la familiaridad entre todos los miembros de la Comunidad Universitaria.
- El sentido del deber y la responsabilidad en el trabajo como ejercicio de profesionalidad y búsqueda de la verdad.
- La creatividad, la innovación, el espíritu crítico y de renovación en los procesos formativos, en el propio estilo de vida y ante los retos que plantean los cambios sociales.
- La participación, el diálogo y la corresponsabilidad en el desarrollo de las propias tareas dentro y fuera de la Comunidad Universitaria.
- La alegría, la esperanza, el agradecimiento y el sentido de la fiesta.

El CES DB cuenta con una propuesta de valores de educación integral. Incluye la alusión al espíritu de familia porque “pretende llevar adelante su misión viviendo y transmitiendo la Pedagogía de Don Bosco” (p. 5), el cual quiso que sus centros educativos, no solo se llamaran casas, sino que lo fueran realmente, porque “las relaciones entre las personas estuvieran basadas en el respeto, el reconocimiento, la aceptación y la acogida incondicional” (p. 5), a lo que él llamó espíritu de familia, que tiene como motor el amor que engendra la confianza.

La propuesta de valores, también, expresa que “los valores que animan la Comunidad Universitaria del Centro, son vividos y testimoniados por cada uno de sus miembros” (p. 7); comunidad formada por el claustro de profesores, profesionales en administración y servicios y estudiantes en diferente cursos. Se caracteriza por un clima de familiaridad y compañerismo, lo que favorece en gran medida la consecución de los objetivos del Centro.

7.4.3 Reflexiones y conclusiones

El análisis presentado señala una clara y amplia propuesta de valores que garantiza el desarrollo integral de los estudiantes del CES Don Bosco.

Se percibe que el componente afectivo es transversal a los valores, y deja una huella tal en los estudiantes, que les lleva a apreciar, valorar, o sentirse atraídos por la satisfacción o bienestar personal que

les produce. Al mismo tiempo, cada valor conlleva un componente cognitivo, que fundamenta el contenido del mismo, y permite comprender y explicar su importancia para la persona y las relaciones que mantiene con su entorno.

Los valores se presentan en sus dos polos. Cada valor positivo tiene otro negativo o contravalor. La gran mayoría de los estudiantes del CES Don Bosco, atribuyen al término valor el polo positivo y el polo negativo se refleja lo que no les va, o no les gusta.

Los valores no se enseñan como contenido curricular en las áreas de conocimiento, sino que se adquieren en el contexto, del ambiente del centro, a partir del contacto y de las relaciones interpersonales, no solo de los profesores, sino también de los compañeros y del personal de administración y servicios.

Se ha observado que un valor relevante y con gran fuerza en el entorno educativo es la familiaridad, rasgo característico de la identidad del centro. Se percibe que toda la comunidad educativa lo ha asumido, lo vive y lo transmite a los alumnos, de generación en generación, formando parte de la “cultura del centro” como lo define García Aretio et al (2009) como “el conjunto de comportamientos, actitudes y valores que conforman su modo de vida y su propia identidad” (p. 177).

Unido a esta característica, cualidad o valor del centro, los alumnos mencionan otros valores que no se recogen de modo explícito en la propuesta del centro, pero que están relacionados con la dimensión afectiva y social como son la amistad, el compañerismo, la unión y la solidaridad.

7.4.3.1 Lo propio, peculiar y diferente del CES Don Bosco en relación a otras propuestas educativas

Según García Aretio et al. (2009), todo grupo social posee su propia cultura, que le hace peculiar y distinto de otros grupos, el “conjunto de comportamientos, actitudes y valores que conforman su modo de vida y su propia identidad” (p. 177), que dan forma a su modo de ser y de hacer.

Sin duda, lo que hace propio al CES Don Bosco, lo que le hace ser un centro peculiar, diferente a otros grupos o centros universitarios es su *propuesta de valores*, y en concreto el valor de la *familiaridad*, que se

configura en un *estilo de relaciones*, y dan lugar a un *ambiente*, que Kohlberg denomina “atmósfera moral”, y que es obra de toda la comunidad educativa.

Porque, como ponen de manifiesto Escámez et al. (2007), los valores no son imaginaciones subjetivas, algo abstracto que flota, sino que “impregnan la identidad de la misma, de tal modo que constituyen su parte más esencial” (p. 20).

Lo que da lugar a una cultura y lo que diferencia a una cultura de otra, lo que diferencia a un centro educativo de otro centro educativo, lo que le identifica, y lo que constituye su rasgo de identidad es “la presencia de unos valores, pero fundamentalmente el orden de preferencia que sus miembros dan a un tipo de valores sobre otros tipos de valores” (Escámez, 2007, p. 21).

La familiaridad, el estilo de relaciones hecho de cercanía, acogida, crean un ambiente, en el que “los valores, actitudes y normas son principalmente vividos en el aula, en los pasillos y recreos y solo posteriormente, de modo paralelo, enseñados” (Bolívar, 1995, p. 178).

Para Escámez et al. (2007) los valores de una cultura son “el conjunto de cualidades que constituyen el sustrato más profundo y quizás la fuerza más importante que moldea la identidad de las personas que pertenecen a ella” (p. 20). En la misma línea, Habermas (1985) y Ortega y Gasset (1983) reconocen que los valores de una cultura constituyen el grupo de convicciones desde el que se vive y penetran las prácticas ordinarias de las personas y aseguran la identidad de esa comunidad cultural.

La familiaridad, como valor y característica del centro, propio de la identidad de la institución salesiana, ha arraigado muy fuerte en los estudiantes, teniendo en cuenta que la mayor parte de ellos no proceden de centros educativos salesianos y que lo han adquirido a partir de la experiencia, de la observación y del contagio, por el contacto directo con las personas, por el ambiente y la atmósfera que se respira en el centro y que se va transmitiendo de una generación a otra. Aspecto coincidente con la idea de Bolívar (1995) al expresar que la evaluación del proceso educativo “no solo se refleja en las actitudes y valores que manifiestan los alumnos, sino en el propio ambiente del aula y del centro, como contexto formativo” (p. 179).

Es la cultura propia del centro, y representa el aspecto dinámico de la estructura social, que se acepta, se comparte, se defiende y se

transmite de unos a otros. Cultura del grupo social, que le hace peculiar y diferentes a otros grupos.

El CES Don Bosco ofrece, como ya pensara Don Bosco para todas sus instituciones “un ambiente de ‘familia’ donde se exige el cumplimiento del deber y al mismo tiempo hay expansión y alegría en expresiones de juego, de canto, de música, de excursiones y teatro” (Cian, L. 1987, p. 35).

Cian, L. (1987) extrae de la “Carta de Roma”, definido por Braidó como el “poema pedagógico” de Don Bosco, algunos puntos-clave de la pedagogía familiar de Don Bosco:

- No se puede educar en profundidad sin ‘*familiaridad*’ y sin confianza: “Es necesario que los jóvenes no solo sean amados, sino que se den cuenta de que se les ama... que, al ser amados en las cosas que les agradan participando en sus inclinaciones infantiles, aprendan a ver el amor en aquellas cosas que les agradan poco, como son, la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos, y que aprendan a hacer estas cosas con amor” (p. 37);
- La *relación educadores y educandos* es semejante a la del padre y los hijos o entre hermanos; pero requiere presencia continua y preventiva, en función de la colaboración, de la madurez;
- La relación *no se construye sin la ‘razón’* que quiere decir sentido común, concretez, adhesión a la situación de los jóvenes;
- El *contexto* de la relación está hecho de deber y de libertad gozosa;
- Y todo para conseguir *los objetivos* de una verdadera educación: ‘el pan, el trabajo y el paraíso’.

Según Escámez et al. (2007) los valores han ido variando con el paso del tiempo y están tan introducidos en la cultura, porque manifiestan “matices y la variabilidad que se produce en el devenir de las culturas” (p. 20). Desde ese dinamismo de los valores en la vida de las comunidades, es necesario que en cada comunidad los valores se vayan “reinterpretando al hilo de los acontecimientos y de las circunstancias que se van produciendo en esa comunidad” (p. 20).

Sin duda, este valor ha cambiado algunos matices con el paso del tiempo, ha cambiado el concepto de familia, no es el mismo que en el tiempo de Don Bosco, ha cambiado el contexto, pero sin embargo permanece la parte esencial que constituye la cultura, el conjunto de comportamientos, actitudes y valores que conforman el modo de vida y la propia identidad.

8 CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

La realización de la investigación responde a un proceso proactivo y retroactivo, convirtiéndose en un modelo circular de trabajo, para el investigador. Sin embargo, un modelo visual de la naturaleza que mejor representa el proceso del desarrollo de este trabajo puede ser: el área estética generada a través de arte y diseño de una maceta con tres tipos de plantas.

La vasija cuya textura sea de porcelana, decorada con motivos naturales y juveniles, representa el problema a investigar en esta tesis. La fuente teórica desde la perspectiva psicosocial, se simboliza en una planta alpina arraigada en la tierra del recipiente y que al desplegarse en el ancho, alto y largo del espacio que abarca la maceta ofrece frondosidad y luminosidad. Una segunda planta tipo arbusto representaría la metodología de la investigación. Por último, la recogida de información a partir de las tres técnicas o herramientas diseñadas, se simboliza en plantas de temporada, que combinadas con las anteriores producen un auténtico despliegue floral representado en las opiniones y testimonios de los estudiantes. A veces, sólo se aprecian éstos últimos, y, sin embargo, la labor del investigador ha sido excavar lo suficientemente profundo, con el fin de apreciar las raíces conceptuales sobre las que se levantan los resultados de la investigación.

En esta Tesis doctoral, se ha estudiado “La vida afectivo-social en la Institución educativa del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco y los valores que la fundamentan”. Se ha tomado como muestra capacitada a los estudiantes, que representan una fuente acreditada de información al respecto.

Se ha buscado profundizar en la elección de estudios y la elección de centro por parte de los estudiantes, lo que conlleva conocer y comprender el desarrollo social y moral del alumno. Por lo tanto, para entender la naturaleza de la elección vamos a estudiar el desarrollo moral que nos permite obtener elementos valiosos, acentos relevantes y preguntas interesantes para comprender los resultados.

Este trabajo ha abarcado un largo recorrido teórico desde la perspectiva psicosocial. En esta investigación, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, así como el estudio de los valores en el desarrollo de la personalidad, constituyen la fundamentación teórica de la misma.

Kohlberg (1927-1987), psicólogo estadounidense, se sintió atraído por la obra de Piaget. Su aportación más genuina en el campo de la psicología ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios al estudio del juicio moral que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo. Para él, el desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, pero, también, debe ser una estimulación social, a partir de la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo moral y la interacción moral. Es importante señalar el diálogo como una manera de confrontar puntos de vista, y como vía para acceder al otro, a sus necesidades y a su situación específica. Lo moral se construye en el diálogo, en el intercambio de razones.

Los estímulos cognitivos puros son considerados como base necesaria para el desarrollo moral, pero no lo engendra directamente, porque para conseguir un estadio moral se requiere un desarrollo cognitivo, pero el desarrollo cognitivo no lleva directamente a un desarrollo moral, luego, para alcanzar un estadio moral, es necesario un desarrollo moral.

En el desarrollo moral, inciden tres factores del entorno social: 1) las oportunidades de toma de rol, 2) el nivel moral percibido, ofrecido por una institución y 3) el conflicto cognitivo-moral. Los factores de la experiencia social general y la estimulación de las “oportunidades de toma de rol” (Kohlberg, 1992, p. 209) son más importantes que los factores de estimulación del estadio cognitivo. Lo que diferencia a la experiencia social de la interacción con las cosas es el hecho de que la expresión social implica la toma de roles, es decir, comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus sentimientos, ponerse en su lugar (Hersh, 1984).

Por consiguiente, más importantes que los factores relacionados con el estímulo cognitivo son los factores de la experiencia y el estímulo social. Kohlberg considera el componente afectivo muy relevante en el desarrollo moral, lo ha estudiado concretamente cuando ha profundizado en los estadios de toma de rol, y se ha encontrado con que en la relación de un individuo con su mundo social, aquel tiende a ponerse en el lugar del otro, entenderlo, comprenderlo y comunicarse con él.

Otro recorrido teórico ha sido la reflexión sobre los valores en el desarrollo de la personalidad. El interés creciente por la formación en valores se debe al hecho de que en la actualidad la educación formal ya no es el único ámbito de educación, sino que desde otros ámbitos educativos se está realizando una labor educativa.

Según Escámez et al. (2007), unas culturas se diferencian de otras por “la presencia de unos valores u otros, pero, fundamentalmente, por el orden de preferencia que sus miembros dan a un tipo de valores sobre otro tipo de valores” (p. 21), porque los valores están fusionados en cada cultura y presentan las variaciones de la misma.

El propósito de esta tesis ha sido ambicioso, el estudio que se presenta se ha enmarcado en el paradigma cualitativo de investigación, en la metodología biográfica-narrativa. La recogida de información a partir de las tres técnicas o herramientas diseñadas y presentadas permite la validación de la investigación. Con el fin de evitar el sesgo institucional al ser el investigador un miembro de la institución CES Don Bosco se ha mantenido la información original, sin ocultar aquellos aspectos de la institución que presenten una visión negativa de la misma.

El procedimiento utilizado para la recogida de datos por la investigadora, profesora del centro, ha sido a través de la Carta a mi Escuela y Autobiografía. Posteriormente programó la Entrevista individual. Los estudiantes, motivados y orientados bajo las directrices de la investigadora procedieron a realizar la entrevista. Narraron las motivaciones para cursar los estudios de Magisterio y Educación Social, para elegir el centro de Enseñanza Superior Don Bosco y su experiencia durante los cuatro años de estancia en el centro universitario.

El perfil de alumnos que acceden al CES Don Bosco responde a cuatro tipos: quienes buscan continuidad con la formación en el estilo salesiano; aquellos que tienen preferencia por la oferta educativa del CES Don Bosco; quienes demandan un centro acorde con su identidad

católica y en coherencia con sus valores cristianos, y los estudiantes cuya nota en selectividad no alcanza o supera la nota de corte de la carrera elegida y, por lo tanto, no pueden acceder a esta.

En el capítulo 7 de este trabajo, Análisis e interpretación de datos, se ha presentado el resultado de la investigación centrada en conocer la opinión de los estudiantes sobre “La vida afectivo-social en la institución del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco y los valores que la fundamentan”, y que ha permitido dar respuesta a los objetivos que se han planteado: 1) Analizar la vida afectiva-social entre el alumnado, entre este y el profesorado en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco y abstraer los valores que la fundamentan, con el fin de potenciar los elementos que influyen positivamente y detectar los aspectos de mejora, y 2) Conocer si las experiencias proporcionadas por el centro favorecen la formación inicial como docentes.

Los resultados obtenidos solo son aplicables al CES Don Bosco, no pueden ser trascendidos o generalizados a otros contextos como ocurre en los estudios cuantitativos que consideran la realidad como algo objetivable, estática y medible. En cambio los estudios cualitativos sólo permiten entender el fenómeno en su situación particular. Hay una relación de dependencia entre sujeto y objeto, es decir entre el investigador y la realidad concreta. El sujeto que investiga tiene que sumergirse bien en el estudio de campo de la realidad concreta, en nuestro caso el CES Don Bosco, para captar y comprender los significados respectivos y así poder extraer los resultados que pueden ser aplicados más ampliamente.

Esto significa que la triangulación como validación de los datos ha funcionado, se ha soslayado el sesgo y se ha garantizado la fiabilidad de los resultados finales. En efecto se han utilizado tres técnicas de recogida de datos y la visión que ha acompañado la investigación ha sido la “pluralidad de enfoques” respecto a la información que se buscaba: distintas posiciones de los sujetos que aporten experiencias diversas de las relaciones sociales, según su posición estructural y su itinerario; variedad de testimonios y puntos de vista, incluso opuestos. Diversidad en el número de alumnos y en los Grados de estudio, variedad en las opiniones de los estudiantes, en las experiencias e intereses de los sujetos.

El tiempo como elemento de proceso en la investigación es un factor que puede limitar la información. En nuestro caso se ha determinado el estudio en dos años, se podía haber ampliado.

La muestra elegida de los estudiantes, también es un factor que puede limitar el estudio, debe ser suficientemente amplia y representativa del fenómeno a estudiar. En el caso que nos ocupa hubiera sido más enriquecedor, ampliar, las mismas u otras técnicas, a otros grupos de estudiantes de los correspondientes estudios de Grado.

Las herramientas de estudio que se han elegido, en función de la muestra y del tiempo fijado para la investigación, se podían también diversificar, con el fin de dar mayor amplitud al estudio.

El tema de investigación nos deriva a las siguientes **conclusiones:**

1. Diversos motivos han llevado a los estudiantes a optar por realizar sus estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil y de Grado en Educación Social. El agrado por los niños, desde siempre y desde pequeños y la motivación vocacional son las dos motivaciones fundamentales. A ellas, se unen otros motivos como la posibilidad de dar continuidad a sus estudios, como curso puente o plan B para otros estudios. Las experiencias prácticas de contacto con los niños, la influencia positiva o negativa de profesores de etapas anteriores y de la familia por el contacto con familiares maestros, les ha llevado a realizar esta elección. En el Grado de Educación Social, la experiencia que les lleva a realizar estos estudios es el deseo de ayudar a las personas con necesidades y de cambiar el mundo.

Los datos reflejan que la motivación vocacional es importante en la elección de estudios para los alumnos. En el CES Don Bosco, hay un potencial de personas motivadas vocacionalmente, con buena disposición y con posibilidades de crear un buen ambiente educativo. Jóvenes que han vivido una experiencia antes de tomar una opción en la elección de estudios y que tienen el respaldo de la familia y de los profesores de etapas anteriores. Parten de una experiencia previa, con un amplio abanico de posibilidades, el cuidado de niños en la familia, o de amigos, experiencias de monitor, en centros juveniles, de ayuda al estudio o de voluntariado. Experiencias que tienen un fuerte carácter motivador.

Sin embargo, también se percibe que hay estudiantes que inician sus estudios sin una motivación clara, y que, como ellos mismos expresan, “se nota” en cómo se realizan los trabajos, en la implicación y en la alegría que transmiten. Se trata de un aspecto importante a tener en cuenta, con el fin de ayudar a la persona en su clarificación

motivacional, porque, en ello, está en juego la felicidad personal, el sentirte realizado en el ámbito personal y profesional y por la repercusión que sus actitudes tienen en los demás.

Es una invitación a comenzar cada curso escolar con la mirada del labrador, que tiene en sus manos una nueva semilla que ha de cultivar, de cuidar, ayudar a crecer, orientar, guiar. Eso es educar.

2. Los estudiantes han mostrado diferentes motivaciones para elegir el CES Don Bosco como centro en el que realizar sus estudios universitarios. Han hecho referencia a cuatro motivos prioritarios para su elección: la continuidad en su formación en el estilo salesiano, la oferta educativa del centro, la propuesta educativa de identidad católica y la formación en valores de acuerdo a sus principios educativos, y el no tener suficiente nota o plaza para acceder a una Universidad Pública. Quienes tienen esta última motivación, manifiestan que lo hacen con la intención de cambiarse al finalizar el curso. Sin embargo, también expresan que, una vez en el centro, y, a partir de la experiencia positiva que han tenido, deciden permanecer en él, incluso teniendo que realizar un esfuerzo económico personal o/y familiar.

Los alumnos lo agradecen, se sienten a gusto; el centro realiza una oferta formativa de desarrollo personal y profesional que llena y satisface las necesidades de los alumnos que acuden al centro, aunque, a veces, sea de manera fortuita, porque realiza una oferta educativa inclusiva e integradora, de la que tanto pueden aprender los estudiantes, en esta sociedad plural, diversa y democrática.

El centro, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, se mantiene en constante actualización a las demandas de la sociedad, tanto en tecnología, como en las nuevas metodologías e implantación de grados bilingües. Se percibe como un Espacio Europeo de Educación Superior, en total sintonía con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En el CES Don Bosco, se valoran las *personas* que lo forman, un profesorado bien preparado, con cualidades humanas y profesionales, con experiencia docente, que muestran distintos perfiles profesionales, el *ambiente* que se respira en el centro, y que cuenta con una larga experiencia en la formación de educadores.

Una fortaleza del centro es el de mantener una propuesta educativa “inclusiva”, que acoge, respeta e integra la diversidad de personas, de experiencias, de ideas, y de creencias. A quienes llegan al

centro con una experiencia salesiana y a quienes se acercan por primera vez con un desconocimiento total de la propuesta salesiana. Su valor es que todos se sienten “a gusto”, como “en casa”. Este hecho puede ser garantía de los valores de la propuesta educativa del centro “el respeto a la diversidad” entendida en sentido amplio. Sin embargo, esto puede conllevar para el centro la dificultad de mantener la propia identidad y cultura y el riesgo de perder fuerza o dinamismo en su propuesta educativa, en la adaptación a las necesidades y al contexto sociocultural.

Se ha constatado que la transmisión de información oral, “el boca a boca” es el medio por el que la mayor parte de los alumnos tienen noticia de la existencia del CES Don Bosco. Los canales por los que se recibe la información son: familiares que conocen o han cursado sus estudios en este centro, profesores que son antiguos alumnos del centro o que reciben alumnos de prácticas de este centro.

Estos hechos nos llevan a manifestar, como un estudiante expresaba, que el centro “no debe dar nada por hecho”. Es preciso mantener con claridad su propuesta educativa, e impulsar otros canales de difusión e información, la presencia en los medios digitales, en las redes sociales y en los “patios digitales”, que, en la actualidad, se han convertido en punto de encuentro.

3. La vida afectivo-social, en el CES Don Bosco, se ha analizado durante el proceso que realizan los estudiantes en los cuatro años de estudios universitarios.

Al inicio del proceso educativo en el CES Don Bosco, los estudiantes perciben que el centro es como una “familia”, y que se encuentran como “en casa”. Dos términos que expresan la vida afectivo-social que se respira en el centro. Un centro salesiano con vocación y pasión por los jóvenes, con una educación en valores cristianos y salesianos, con una oferta de diversas propuestas formativas y solidarias, que cuenta con buen profesorado.

Durante el proceso educativo, los estudiantes expresan que el CES Don Bosco ofrece el “ambiente idóneo” para realizar las carreras de educación, por el estilo de relaciones cercanas con el profesorado y su profesionalidad, que les permite el conocimiento personal, el desarrollo de sus capacidades personales y profesionales.

Con mirada retrospectiva, los estudiantes, al final de su proceso educativo, consideran que el CES Don Bosco es el “centro apropiado”

para las carreras que se estudian, porque presenta las siguientes características:

- *El espacio y estructura física del centro:* centro pequeño, en comparación con otras universidades, con buenas instalaciones reformadas que ha realizado una gran inversión económica, personal y material para adaptarse a las necesidades de la reforma universitaria, coherente y luchador que rema en el “mar educativo” para adaptarse a la implantación de los Grados de Educación según la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior, y a las Tics, y estar en vanguardia de la formación universitaria en educación.
- *Las relaciones,* se califican de “buenas relaciones entre todos” por la cercanía, la acogida, el compañerismo, el respeto, la cordialidad, la simpatía entre todos los miembros de la comunidad educativa, y que se expresan en la cara, con “una sonrisa”, y en la palabra con “el saludo”.
- *Las relaciones entre los alumnos* se caracterizan por el compañerismo, el apoyo, la ayuda y la unión, sin pasar por alto, lo dificultoso y costoso que, en ocasiones, tienen las relaciones y el llegar a acuerdos comunes.
- *En la relación entre el profesorado y los alumnos,* predomina el diálogo, la escucha, disponibilidad, confianza, apoyo y empatía, delimitando con claridad el rol de cada uno.
- *El ambiente,* que se respira en el centro se identifica con los términos de “familia”, “casa” y “hogar”. Los estudiantes observan personas que se llevan bien, que trabajan y están juntos, accesibilidad a las personas del centro y libertad.

La vida afectivo-social del centro se percibe como una fortaleza del centro, que se da entre profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos, y se extiende a toda la comunidad educativa. Relaciones que generan un buen clima, un buen ambiente que se percibe en todo el centro universitario, en las aulas, en los pasillos, en recepción, cafetería, reprografía, en las gradas del patio... Ello no implica que sea algo perfecto, sino que también se detectan algunos aspectos de mejora en las relaciones.

La buena disposición de los alumnos y el ambiente educativo, en estrecha interacción, crean el clima, el ecosistema apropiado para el estudio y el aprendizaje, para el desarrollo personal y profesional. Los valores se aprenden por contagio, por exposición de modelos, por las

propuestas formativas que se realizan, por el modo cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elementos del entorno social del CES Don Bosco son los alumnos, los profesores, el ambiente, la participación, la comunicación, la responsabilidad y el liderazgo. La interacción entre todos ellos da lugar a las oportunidades de toma de rol y de desarrollo moral de la persona.

4. Las experiencias que el CES Don Bosco proporciona a los estudiantes favorecen *el desarrollo personal y profesional* durante la etapa de formación inicial, y se consideran una fortaleza del centro.

Desarrollo personal en el sentido de conocimiento personal, de conocimiento de las capacidades personales, fortalezas y limitaciones. La formación les da confianza y seguridad personal en el desarrollo de su tarea de educadores. Desarrollo profesional fundamentado en la adquisición de conocimientos, habilidades y herramientas necesarias para realizar con profesionalidad su tarea de educadores. Formación sólida, de calidad y actualizada.

La *experiencia de prácticas* es significativa y relevante para los alumnos. El centro les ofrece la posibilidad de elección de centro para realizar las prácticas, el poder realizarlas en el extranjero, o en otras realidades sociales, en el caso de los alumnos de Educación Social.

Estas experiencias tienen un carácter clarificador y motivador dentro de los estudios de la carrera de Magisterio y Educación Social. Les permite confirmar su motivación y vocación, conocer sus posibilidades y límites, desarrollar sus cualidades personales o profesionales. Para otros, esta experiencia de prácticas les ayuda a tomar la decisión de abandonar estos estudios porque descubren “que no es lo suyo” que no se sienten a gusto, contentos con los niños y con el trabajo que tienen que hacer.

Es una experiencia que incide fuertemente en el estudiante y le lleva a implicarse en su formación personal y profesional. Aprenden a saber lo que tienen que hacer y lo que no tienen que hacer, lo que quieren ser y lo que no quieren ser.

Sin embargo, junto a ello, se ha detectado la necesidad de que algunos profesores deben mejorar su praxis académica, o actualizar la forma de impartir las clases y las dinámicas que utilizan. Se demanda actualización metodológica e incorporación de nuevas metodologías e innovación educativa, más acorde a las necesidades de los alumnos y al

momento socioeducativo que se está viviendo, con la implantación de procesos de innovación metodológica en los centros educativos.

Proponen la necesidad de profesores-prácticos, (con expresiones como la teoría no se adapta a la práctica, o demasiada teoría...), profesores que transmitan la teoría desde la práctica, que sepan unir teoría y práctica, y con ello se impulse la relación teoría-práctica.

El centro ofrece diversidad de propuestas complementarias a lo académico, en ámbitos y estilos diferentes: monitor de tiempo libre, teatro, coro, voluntariado asociación de alumnos, solidaridad, jornadas culturales, charlas formativas, celebraciones festivas... Su objetivo es ayudar al estudiante en su desarrollo integral y favorecer la implicación de la persona en su desarrollo personal, a través del compromiso y la responsabilidad.

Kohlberg propone, para el estímulo del desarrollo moral, la toma de rol, *la participación* en un grupo o institución porque favorece la interacción y la comunicación. Kohlberg y Don Bosco coinciden en este aspecto, y, por ello, la oferta diversificada de propuestas del centro, que favorezca una educación integral y abarque el ámbito de educación formal y no formal, y las dimensiones de la persona. Propuesta que Kohlberg, integra en el ámbito afectivo, cognitivo y social que evolucionan en el desarrollo integral de la persona.

Se ha constatado que los estudiantes participan en la institución del CES Don Bosco, no solo asisten con asiduidad a clase, sino que participen en la vida del centro a través de sus órganos de participación, por medio de los delegados de clase y de sus representantes en los órganos colegiados del centro.

Una propuesta de compromiso y responsabilidad en el centro es la asociación de alumnos BOSMAR, en la que los mismos alumnos han asumido la responsabilidad de impulsarla, poniéndose al frente de la misma y ofertando propuestas a los estudiantes. Esta experiencia ha conducido a pensar en la idea de Kohlberg (1992) sobre el liderazgo como un requisito que estimula el desarrollo moral. Está en relación con las oportunidades de toma de rol, e implica participación, comunicación y asunción de responsabilidades.

Sin embargo, se tiene la percepción de falta de implicación y participación del alumnado en las propuestas de actividades complementarias o extracurriculares que el centro ofrece, que, en ocasiones, genera cierta insatisfacción en la comunidad educativa.

Se ha detectado la necesidad de revisar, repensar y analizar este

tema. Tal vez sea necesario dar más espacio a la participación de los alumnos, implicarles en la búsqueda de propuestas conjuntas. También será necesario revisar los cauces de participación y/o los canales de comunicación, estableciendo un *feedback* en la comunidad educativa, entre los alumnos y el centro. Se considera importante cuestionarse cuál es la situación real del tema, si la dificultad está en la propuesta, en la respuesta, en el entorno, en los canales de comunicación o incluso en algún elemento del proceso.

Otro aspecto a revisar es *la motivación*, los agentes de motivación, los intereses y necesidades de los alumnos y del profesorado, las estrategias de motivación, los incentivos... El centro cuenta con un gran potencial de alumnos, que es necesario aprovechar convenientemente para su desarrollo personal y profesional.

5. El valor predominante en el entorno del CES Don Bosco, que le hace ser un centro peculiar, diferente a otros grupos o centros universitarios es su propuesta de valores, y en concreto el *valor de la familiaridad*, que se configura en un estilo de relaciones, y dan lugar a un ambiente, que Kohlberg denomina “atmósfera moral”, y es obra de toda la comunidad educativa.

La familiaridad, como valor afectivo-social característico de la institución salesiana, ha sido percibida con claridad por los estudiantes, como rasgo característico del centro. Se entiende como el estilo y la manera de relacionarse entre todos los miembros de la comunidad educativa, y que genera “el ambiente educativo de la ‘familia’ ” (Cian, L. 1987, p. 34) en el centro. En él, la persona aprende a partir de los modelos que se tienen, casi por contagio, y crea el clima apropiado para la formación y el crecimiento personal.

La familiaridad, como valor y característica carismática del centro, está asumida por toda la comunidad educativa, se vive, se expresa, se transmite, se contagia y se percibe por quienes se acercan al centro por primera vez. No se necesita mucho tiempo para conectar con ello, porque tiene una dimensión afectiva grande, que genera un clima, un ambiente, una atmósfera en la que todos se sienten a gusto, generando el clima psicosocial del centro universitario, con la contribución de todos, profesores, alumnos y personal de administración y servicios.

Junto a este valor de la propuesta educativa del centro, se han mencionado otros valores en relación con la dimensión afectiva y social como la amistad, el compañerismo, la unión y la solidaridad.

También se ha percibido, en algunos profesores, falta de cercanía, que no se les pida opinión, y la realización de trabajos más prácticos. Se considera, como debilidad de algún profesor, la falta de coherencia y rigidez al aplicar algunos criterios y al proponer o pedir algo que ellos no hacen. Han sugerido que el profesorado valore el interés, las ganas de aprender, la sinceridad de los alumnos, incluso, cuando se le comenta algún aspecto a mejorar en sus clases, que lo tome como crítica constructiva, y que no se distancie de los alumnos.

Los profesores son personas relevantes para los alumnos. El profesor “quiera o no, es un modelo para sus alumnos y conforma sus valores” (Escámez, 2007, p. 37-38). Todo educador, colabora en la conformación de los valores, porque proyecta lo que vive, los valores adquiridos. Los alumnos observan actitudes y comportamientos que aprueban y aquello que no comparten de sus profesores. Perciben su grado de coherencia personal y profesional, las contradicciones en las que cae, e incluso el grado de desarrollo y armonía personal. De ellos, aprenden no solo conocimientos, sino comportamientos, actitudes y valores. Diferencian a quien “imitar” o seguir y a quien no. Estos hechos expresan el nivel afectivo y cognitivo que estas observaciones conllevan.

En el CES Don Bosco, se da el clima o atmósfera adecuado para el aprendizaje de los valores y el desarrollo personal, que se caracteriza por la acogida, la aceptación, la confianza y la libertad, pero no se da la permisividad. Los estudiantes, expresan, en diferentes momentos y formas, el buen ambiente, el buen clima, la buena atmósfera que reina en el centro y en las aulas, y en ello, el papel fundamental del profesor consiste en generar una atmósfera o clima adecuado de aula que posibilite el desarrollo personal y el aprendizaje de los valores creando “un ambiente psicológicamente seguro, donde se acepta al estudiante y donde él perciba que tiene libertad de elección” (Escámez, 2007, p. 38).

Las conclusiones presentadas se convierten en retos a superar y en oportunidades de mejora, porque la educación se realiza cada día, y cada día es un nuevo reto y una nueva oportunidad. Esto nos lleva a plantear **propuestas de futuro:**

1. Ayudar a los estudiantes a clarificar sus motivaciones al inicio de sus estudios universitarios en Educación, y cuidar y

cultivar la motivación vocacional de quienes inician sus estudios con esta motivación. Tal vez, sea conveniente, en las jornadas iniciales de curso, ayudar al estudiante a clarificar, a afianzar y/o descubrir sus motivaciones en quienes no lo tienen claro, por la influencia y repercusión que tiene en los estudios, en las relaciones y en la realización del trabajo.

- 2.** Orientar a los jóvenes estudiantes a través de un Plan de Acción Tutorial Universitario. En los primeros cursos de universidad, 1° y 2°, dirigido al desarrollo de habilidades personales, profesionales y sociales. En los últimos cursos, 3° y 4°, a la inserción laboral, el emprendimiento, salidas al extranjero, proyectos de investigación, continuidad y ampliación en los estudios, de manera que se les oriente a la etapa de salida de la Universidad.
- 3.** Impulsar la presencia del Centro a través de otros canales de difusión e información, en los medios digitales, en las redes sociales y en los “patios digitales”. En la actualidad se han convertido en punto de encuentro, de información y de conocimiento.
- 4.** Mantener su identidad, ante una sociedad plural, con una oferta propia frente a otras ofertas diferentes. Seguir mostrando con claridad su identidad, mantener su peculiaridad, y cuidar su “propio estilo” porque no defrauda.
- 5.** Impulsar la participación e implicación de los estudiantes en la dinamización de las propuestas del centro. Es necesario continuar buscando nuevos cauces de participación de los alumnos en la vida del centro o adaptar los existentes, dar más participación y protagonismo al sujeto destinatario de las propuestas, detectar sus centros de interés. Tal vez es necesario modificar el proceso, partir de los intereses de los destinatarios, y tener en cuenta todos los agentes y condicionantes del contexto escolar y social.

El tema de la participación y la aportación de un estudiante, al expresar que asiste a las propuestas ofertadas si lo hace su grupo, me sugiere dos propuestas derivadas: 1) fortalecer el liderazgo en los alumnos y en el profesorado, buscar los líderes, potenciarles, formarles; experiencia necesaria para su desarrollo personal y profesional, porque han de ser los futuros dinamizadores de los centros educativos y de la sociedad, 2) trabajar la motivación.

6. Impulsar, en el centro, la oferta de experiencias que impliquen la asunción de pequeñas responsabilidades y compromisos, como aprendizaje-servicio, propuestas de voluntariado... que ayuden a los alumnos a un avance en el estadio de desarrollo moral y social y que sean un impulso para el Grado en Educación Social.
7. Dar continuidad a la calidad del ambiente y del contexto educativo, como prioritario en la educación en valores y con la implicación de toda la comunidad educativa.
8. Desarrollar proyectos que relacionen Teoría-Práctica y favorezcan la reflexión sobre la propia práctica en las áreas curriculares. En la línea que presenta Donald Schön y que denomina *reflexión sobre la acción y reflexión en la acción*, entendida como el proceso que se lleva a cabo antes, durante y después de la acción. Propone introducir en la formación de docentes y profesionales el conocimiento práctico profesional que compense la racionalidad técnica. Percibió que los estudiantes aprenden escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer. No sólo aplican lo que han oído y aprendido en clases magistrales, libros, etc., también aprenden reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desarrolla la acción. Reflexionaban sobre su práctica. Es necesario recuperar el conocimiento experiencial basado en el diálogo con lo real, la reflexión en y sobre la acción.

La práctica reflexiva es una opción formativa que parte de la persona, de su experiencia personal y profesional. Pretende que el profesional sea capaz de autoformarse porque convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente integrado en la vida diaria. Se sustenta en los ejes de: la experiencia personal, el escenario profesional y la reflexión.

9. Impulsar propuestas de Innovación metodológica y la utilización de metodologías activas, que den respuesta a las necesidades que los estudiantes demandan y que la sociedad del conocimiento y del aprendizaje requiere.

De la presente investigación es relevante destacar dos posibles **futuras líneas de investigación:**

1. Analizar, en los centros escolares, cómo se percibe la formación de los estudiantes de prácticas y futuros profesores; cómo la perciben los profesionales de la educación, qué fortalezas y debilidades perciben ellos. Se puede analizar desde la perspectiva de los alumnos y de los profesores de los centros educativos.
2. El liderazgo como estrategia para impulsar la participación e implicación en los centros universitarios.

Todos estos aspectos nos llevan a la **conclusión final**, de que en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco se muestra un entorno educativo favorable, que permite a los alumnos realizar su proceso de formación inicial con gran aprovechamiento. Un ambiente y clima afectivo-social en el que predominan las buenas relaciones entre profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos, y en toda la comunidad educativa, que crea las condiciones idóneas para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Un centro que los alumnos consideran como una familia y en el que se encuentran como en casa, en el que predomina el valor de la familiaridad, junto a otros valores.

Las reflexiones planteadas en esta Tesis Doctoral, las propuestas formuladas son un reto apasionante que invitan a mirar el futuro con ilusión porque “la educación encierra un tesoro” (Jacques Delors) y este “tesoro lo llevamos en vasijas de barro” (2ª Cor. 4, 7). Cada generación está llamada a hacer crecer la educación en su cultura, que es su vasija de barro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell Segura, J. (1983). Presupuestos de la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Kohlberg. *Millars*, 8, pp. 7-16.
- Adler, P. A. y Adler, P. (1994). Observational Techniques, en Denzin & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, California: Sage, (pp. 377-392).
- Alandar (2015). Transmitir y vivir valores a través del teatro. *Revista de información Social y religiosa*. Recuperado de: <http://www.alandar.org/spip-alandar/?Transmitir-y-vivir-valores-a#.WNoa53m1v4g> [Consulta: 15/03/2017].
- Allport, G. (1942). *The use of personal documents in psychological science*. New York: Social Science Research Council.
- Allport, G. W. (1942). The use of personal documents in psychological science, *Social Science Research Council Bulletin*, nº 49.
- Almarcha, A.; De Miguel, A.; De Miguel, J. y Romero, J. L. (1969). *La documentación y organización de datos en la investigación sociológica*. Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Alonso, J.L. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, (pp. 225-240).
- Anderson, J. (1960). The Prediction of Adjustment over Time. In I. Iscoe and H. Stevenson (eds.), *Personality Development in Children*. Austin: University of Texas Press.
- Angell, R.C. (1945). A critical review of the development of the personal document method in sociology, 1920-1940, L. Gottschalk et al., *The use of personal documents in history, anthropology and*

sociology. New York: Social Science Research Council Bulletin, n° 53, 177-232.

Aronfreed, J. (1966). *Concept and Conscience: The Experimental Study of Internalization*. Unpublished manuscript.

Aronfreed, J. (1968). *Conduct and Conscience: The Socialization of Internalized Control Over Behavior*. New York: Academic Press.

Atkinson, P. y Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: the interview society and the invention of the self, *Qualitative Inquiry*, 3, 304-325.

Balán, J. (comp.) (1974). *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Baldwin, A.L. (1969). Cognitive Theory. En D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.

Baldwin, J.M. (1906). *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. New York: Macmillan.

Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. En D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.

Bandura, A. y Walters, R. H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.

Bandura, A., and Walters, R.H. (1959). *Adolescent Aggression*. New York: Ronald.

Becker, H. S. (1966). Introduction, en C. Shaw *The Jack roller. A delinquent boy's own story*. Chicago: The University of Chicago Press: pp. v-xviii [Traducción al castellano en Balén (1974: 27-41)].

Berkowitz, L. (1964). *Development of Motives and Values in a Child*. New York: Basic Books.

- Berlyne, D. (1965). *Structure and Direction in Thinking*. New York: Wiley.
- Berlyne, D. (1961). *Conflict Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bertaux, D. (2005). *Relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bisquerra, R. (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (2006). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=8Gg0qAwn4cMC&pg=PA88&lpg=PA88&dq=quien+ha+escrito+lo+afectivo+es+lo+efectivo&source=bl&ots=w-VOWibOso&sig=5uriwlcnMecu1MBDZvz5G-SvKEA&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjymu7jrdjRAhWBbhoKHdQIBMsQ6AEIQTAH#v=onepage&q=quien%20ha%20escrito%20lo%20afectivo%20es%20lo%20efectivo&f=false> [Consulta: 15/07/2016].
- Blanco, J.M. (2012). Dossier acompañamiento en los centros juveniles. Confederación de Centros Juveniles. Recuperado de: <http://www.confedonbosco.org/donboscoaquiyaahora/acompanamiento-en-los-centros-juveniles-salesianos>. [Consulta: 15/03/2017]
- Blanco Blanco, M. A. (2016). Fundamentos, ideas y recursos para la educación en valores. *Revista Educación y Futuro*, 35, 183-232.
- Blatt, M. (1969). *The Effects of Classroom Discussion Programs upon Children's Level of Moral Judgment*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.
- Blatt, M., and Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, (pp. 129-161).
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Brim, O. G., Jr. (1958). Family Structures and Sex-Role Learning by Children. *Sociometry* 21, 1-6.
- Briones, G. (1990). *Análisis e Interpretación de datos cualitativos*. Santiago de Chile: Programa Universidad.
- Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Santiago de Chile: Universidad.
- Bronfenbrenner, U. (1962). The Role of Age, Sex, Class, and Culture in Studies of Moral Development. *Religious Education* 57, 3-17.
- Buxarrais, R. M. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cachón, L. (1989). *¿Movilidad social o trayectorias de clase?* Madrid: CIS-Siglo XXI, Colección Monografías, nº 100.
- Calatayud, M.A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya. 8ª edición.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T. Guich, r., Mir, V.,..., Serrats, Mª G. (2009). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea. 15ª Edición.
- Castillejo, J.L. (1980). *Las actitudes educativas del profesor*. VII Congreso Nacional de Pedagogía. C.S.I.C. Madrid.
- Castillejo, J.L. (1984). *El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista*. En Varios: *Conceptos y Propuestas I*. Papers d'educació. Valencia: Ed. Nau Llibres.

- Cattell, R. B. (1957). *Personality and Motivation: Structure and Measurement*. Yonkers, New York: World Book.
- Child, L. (1954). Socialization. En G. Lindzey, (ed.), *Handbook of Social Psychology*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Cian, L. (1987). *El sistema educativo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo*. Madrid: CCS.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992): *Investigación Educativa*. Sevilla: Ed. Alfar.
- Colby, A. (1972). *Logical Operational Limitations on the Development of Moral Judgment*. Unpublished Ph.D. dissertation, Columbia University.
- Comisión Nacional de Escuelas (2015). *Pedagogía Salesiana y opciones metodológicas*. Recuperado de:
<http://congresoescuelasalesiana.edebe.com/wp-content/uploads/2015/03/PEDAGOGIA-SALESIANA-Y-OPCIONES-METODOLOGICAS.pdf> [Consulta: 15/03/2017].
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cortina, A (2001). *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (1996). ¿Qué son los valores?, en VV. AA., *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de:
https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=escala+de+valores+de+adel+a+cortina+pdf [Consulta: 10/02/2017].
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores. Ética y educación*. Santafe de Bogotá: El búho.

- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Nobel. 2ª Edición.
- Cortina, A., Escámez, J. y Pérez, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat. Recuperado de: <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100001/adela-cortina-el-mundo-de-los-valores.pdf> [Consulta 10/02/2017].
- Danziger, K. (1958). The Development of Children's Economic Concepts. *Journal of Genetic Psychology* 47, 231-240.
- Decarie, T.G. (1965). *Intelligence and Affectivity in Early Childhood*. New York: International Universities Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N.K. (1989). Interpretative Biography, Newbury Park, California: Sage, *Qualitative Research Methods Series*, vol. 17.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research, Thousand Oaks*. California: Sage.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación /por John Dewey; traducción de Lorenzo Luzuriaga*. Madrid: Morata. 1ª edición. 2ª reimpresión.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dexter, L. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston: Northwestern University Press.

- Díaz-Aguado, M. J. (1982). El desarrollo del razonamiento moral, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, pp. 239-246.
- Dichter, E. (1960). *The Strategy of Desire*. Garden City, N.Y.: Doubleday. (Trad. Cast.: La estrategia del deseo. Buenos Aires. Huemul, 1972).
- Díez Calatrava, I., Pérez-Delgado, E. y Mestre, M.V. (1990). La investigación sobre el desarrollo moral a través del Dissertatio Abstracts International (1981-1985), III Reunión Anual de la Sociedad Española de Historia de la Psicología (Sitges, marzo de 1990), *Revista de Historia de la Psicología*, 11, 3-4, pp. 423-428.
- Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publica.
- Domingo, A. y Gómez M. V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of th Sociology of Education*. New York: Free Press.
- Elster, J. (1980). Metode, en *PaxLeksikon*, Vol. 4. Oslo: Pax.
- Emmerich, W. (1961). Family Role Concepts of Children Ages Six to Ten. *Child Development* 35, 609-624.
- Emmerich, W. and Kohlberg, L. (1953). *Imitation and Attention-Seeking in Young Children Under Condition of Nurturance, Frustration, and Conflict*. Unpublished mimeographed paper, University of Chicago.
- Enesco, I., y Sierra, P. (2012). El desarrollo moral. En Herranz, P., y Sierra, P. (Dtras.), *Psicología Evolutiva I. Vol. II. Desarrollo social*. (pp. 274-321). Madrid: UNED. Recuperado de https://books.google.es/books?id=oGx5FSINphIC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=Herranz,+Sierra,+Enesco,+2012&source=bl&ots=a4pG92NfoO&sig=-XagCnOK_wz3_zEbC5gA6FxyNrK&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwis5NWs4sfUAhUDvBoKHaEcBF0Q6AEIzAA#v=onepage&q=Herranz%2C

15/07/2016].

- Erikson, E. H. (1959). Identity and the Lifecycle. Monograph, *Psychological Issues* vol 1, nº 1. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. Neu York: Norton (originally published 1950).
- Erikson, V. L. (1980). The Case Study Method in the Evaluation of Developmental Programs. In L. Kuhmerker, M. Mentkowski and V. L. Erickson, (eds.) *Evaluating Moral Development*. New York: Character Research Press.
- Escámez et al. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Octaedro: Madrid.
- Escámez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2003, 191-211.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001). En AA. VV., *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia: Caja Murcia.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: NAU llibres.
- Escámez, J., García López, R.; Pérez Pérez, C.; Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Escámez, J.; Ortega, P. y Martínez, M. (2005). Los valores de la Educación en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En Chapapría, V. *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

- Fernández, Miguel, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flugel, J.C. Man (1955). *Morals and Society: A Psychoanalytic Study*. New York: International Universities.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt* [With the Conversation as Point of Departur]. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Nueva York: Pantheon. (Trad. Cast.: *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI, 1991, 15ª ed.).
- Freedman, J.L. (1965). Long-Term Behavioral Effects of Cognitive Dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology I*, 145-155.
- Freud, A. (1946). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1938). *The Basic Writings of Sigmundo Freud*. New York: Modern Library.
- Gage, N. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En Rodríguez, A. y Seoane, J. *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.
- Gervilla, E. (1988). *Axiología Educativa*. Granada, Ediciones TAT.

- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (1998). *Educación y valores, Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (1998b). Cambio cultural y educación. En Bouché, H. y otros. *Antropología de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp. 185-217.
- Gesell, A. (1954). The Ontogenesis of Infant Behavior. In L. Carmichael (ed.) *Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Gewirtz, J.L. (1969). Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Simulation and Behavior in Early Human Development. In D. A. Goslin (ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Ghiglione, G. (2012). *Comentario a la Carta de Roma de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gibbs, J.C. (1979b). The Meaning of Ecologically Oriented Inquiry in Contemporary Psychology. *American Psychologist* 34, 127-140.
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de Educación Secundaria y Escuelas de Padres*. Madrid: Escuela Española.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.M. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Glueck, S. and Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. New York: Commonwealth.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2004). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Gorden, R. (1969, 1975, 1987). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- Gordon, I.V. (1995). *Cuestionario de Valores Interpersonales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gordon, I.V. (2003). *Cuestionario de Valores Personales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gottesman, L. (1963). Heritability of Personality: A Demonstration. *Psychological Monographs* 77. N° 9.
- Grim, P., Kohlberg, L., and White, S. (1968). Some Relationships Between Conscience and Attentional Processes. *Journal of Personality and Social Psychology* 8, 239-253.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1992). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluations results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Nueva York: Teachers College Press. (Trad. Cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian el profesorado*. Madrid. Morata, 2005, 5ª ed.)

- Harre, R. (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Harris, M. (1985). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hartshorne, H., and May M. A. (1928-30). 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: Macmillan.
- Hernández, F. & Mercadé, F. (1986). Presentación, del número monográfico sobre metodología biográfica de la *Revista Internacional de Sociología*, vol. 44, 3, 261-262.
- Hersh, R., Reimer, J., Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hetherington, E. M. (1965). A Developmental Study of the Effects of Sex of the Dominant Parent on Sex-Role Preference, Identification and Imitation in Children. *Journal of Personality an Social Psychology* 2 143-153.
- Hetherington, E. M., and Frankie, G. (1967). Effets of Parental Dominance, Warmth, and Conflict on Imitation in Children. *Journal of Personality an Social Psychology* 6, 119-125.
- Hickey, J., and Scharf, P. (1980). *Toward a Just Correctional System*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Higgins, A., Power, C, an d Kohlberg, L. (1984). The Relationship of Moral Atmosphere to Judgments of Responsibility. In W. Kurtines and J. Cewirtz (eds.), *Morality Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley Interscience.
- Hobhouse, J. T. (1923). *Morals in Evolution: A Study in Comparative Ethics*. New York: Holt. (Originally published in 1906).

- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture, en Denzin & Y. Liincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, California: Sage, pp. 393-402.
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, Personality and Socialization Techniques. *Human Development* 13, 90-126.
- Hoffman, M.L., and Saltzstein, H. (1967). Parent discipline and the Child's Moral Development. *Journal of Personality and Social Psychology* 5, 45-57.
- Holstein, C. (1968). *Parental Determinants of the Development of Moral Judgment*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.
- Huber, G. y Marcelo, G. (1990). Algo más que recuperar las palabras y contar frecuencias. La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Revista Enseñanza*, nº 8. Salamanca, 69-83.
- Jennings, W., and Kohlberg, L. (1983). Effects of Just Community Programs on the Moral Development of Youthful Offenders. *Journal of Moral Education* 12, nº 1.
- Jones, G.R. (1983): Life History Methodology, en Morgan, G., *Beyond Methods*. California: Sage.
- Jones, S. (1985). The analysis of depth interviews, en R. Walker (ed.). *Applied qualitative research*, Aldershot: Hants, Gower, pp. 56-70.
- Jordán, J.A., y Santolaria, F.F. (comps.) (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Kagan, J. (1958). The Concept of Identification. *Psychological Review* 65, 296-305.
- Kagan, J., and Moss, H. (1962). *Birth to Maturity*. New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1963a). Moral Development and Identification. In H. Stevenson, (ed.) *Child psychology 62nd Yearbook of the National*

Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

Kohlberg, L. (1964). The Development of Moral Character and Ideology. In M. L. Hoffman (ed.), *Review of Child Development Research vol. 1*. New York: Russell Sage Foundation.

Kohlberg, L. (1965). *Psychosexual Development, a Cognitive-Developmental Approach*. Unpublished mimeographed manuscript, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1966a). Cognitive Stages and Preschool Education. *Human Development* 9, 5-17.

Kohlberg, L. (1966b). A Cognitive Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes. In E. Maccoby (ed.) *The Development of Sex Differences*. Stanford, California: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L. and Candee, D. (1984). The Relation of Moral Judgment to Moral Action. In W. Kurtines and J. Cerwitz (eds.) *Morality Moral Behavior and Moral Development*. New York: Wiley Interscience.

Kohlberg, L. and Kramer, R. (1969). Continuities and Discontinuities in Children and Adult Moral Development. *Human Development* 12, 93-120.

Kohlberg, L., Hickey, J., and Scharf, P. (1972). The Justice Structure of the Prison: A Theory and Intervention. *The Prison Journal* 51, 3-14.

Kohlberg, L. (1963b). The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order: 1. Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana* 6, pp. 11-33.

- Kramer, R. (1968). *Moral Development in Young Adulthood*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago.
- Kuhn, D., and Langer, J. (1968). *Cognitive-Developmental Determinants of Imitation*. Unpublished manuscript.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., (1977) and Haan, N. The Development of Formal Operations in Logical and Moral Judgment. *Genetic Psychology Monographs* 95, 97-188.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LaCrosse, J., and Kohlberg, L. (1969). The Predictability of Adult Mental Health from Childhood Behavior and Status. En B. Wolman (ed.) *Handbook of Psychopathology*. New York: McGraw-Hill.
- Lambert, H.V. (1972). *A Comparison of Jane Loevinger's Theory of Ego Development and Lawrence Kohlberg's Theory of Moral Development*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Grao.
- Latour, B. (2000). When things strike back – a possible contribution of 'science studies' to the social sciences, *British Journal of Sociology*, 51, 107-123.
- Lewis, O. (1961). *The children of Sanchez. Autobiography of a Mexican Family*, New York: Random Home. [Edición en castellano: *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*, México: Joaquín Mortiz, 1973].
- Lippett, R., and White, R. (1943). The Effects of Social Climates. In R. Barker, J. Kounin, and H. Wright, (eds.) *Child Behavior and Development*. New York: MC-Graw-Hill.

- Llano, A (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Llopis, A. y Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Loevinger, J., Wessler, R., and Redmore, c. (1970). *Measuring Ego Development Vol. II: Scoring Manual for Women and Girls*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López Quintás, A. (1989). *El conocimiento de los valores*. Estella: Verbo Divino.
- López-Barajas, E. (1984). *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED.
- Maccoby, E. (1959a). Role-Taking in Childhood and Its Consequences for Early Learning. *Child Development* 30, 239-252.
- MacFarlane, J, Allen, & Honzink, N. (1954). *A Developmental Study of Behavior Problems of Normal Children Between 21 months and Four Years*. Berkeley: University California Press.
- Marchesi, A. (1986). La educación moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comps.). *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Mariás, J. (1992). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Los valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cíncel.
- Marina, J, A. (marzo 2002). *Perfil del maestro y profesor en la Sociedad de la Información*. Ponencia presentada en las Jornadas de Educación y Educadores: La educación en valores en la escuela actual, I.E.S. "Virgen de la Paloma", Madrid.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

- Marsal, J.F. (1974). Historia de vida y ciencias sociales. En J. Balán (comp.), *Las historias de vida en las ciencias sociales*, Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 181-196.
- Martínez H. (2007). Don Bosco el Santo de la alegría. Diario de León. Recuperado de: http://www.diariodeleon.es/noticias/opinion/don-bosco-santo-alegria_303852.html [Consulta: 15/03/2017].
- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M.; Puig, J. M. y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la educación*, 15, 57-94.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Maslow, A. (2005). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- McDougall, W. (1908). *An Introduction to Social Psychology*. London: Methuen.
- Mead, Di H. (1934). *Mind Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A source new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, 371-378.
- Miller, D., y Swanson, G. (1960). *Inner Conflict and Defense*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Miller, D.R. (1969). Psychoanalytic Theory of Development. En D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Ran McNally.
- Miller, N. y Dollard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Miraflores Gómez, E. (2016). Metodología para la transmisión de valores en las áreas de conocimiento de educación primaria obligatoria. *Revista Educación y Futuro*, 35, 143-179.
- Mishler, E.G. (1986). *Research Interviewing – Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mishler, E.G. (1990). Validation in inquirí-guided research: the role of exemplars in narrative studies, *Harvard Educational Review*, 60, 415-442.
- Misiones Salesinas, (2014). Recuperado de: <https://www.misionessalesianas.org/media/medialibrary/2014/11/9-2014-NOVIEMBRE.pdf> [Consulta: 15/03/2017].
- Montero, M. (1984). La investigación cualitativa en el campo educativo. En *Revista Educación*, nº 96, año XXVIII, 19-31.
- Morse, J. M. (1994). “Designing funded qualitative research”, en N.K. Denzin & Y. Lincoln: *Hand-book of Qualiatative Research*, Thousand Oaks, California: Sage, pp. 220-235.
- Muñoz, M., Valle, J., Villalaín, J.L. (Eds.), (1991). *Educación y valores en España*. Cádiz: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Mussen, P. y Rutherford, E. (1963). Parent-Child Relations and Parental Personality in Relation to Yaoung Children’s Sex-Role Preferences. *Child Development* 34, 589-607.
- Nancy Rivera F., Nadia Muñoz N., Macarena Delgado R., René Barraza L. (2015) *Evaluación de la implementación de TBL (Team Based*

Learning) en asignaturas de pregrado del área de la salud en tres universidades chilenas, Rev Educ Cienc Salud 2015; 12 (2): 162-166. Recuperado de:
<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1222015/artinv12215i.pdf> [Consulta: 20/01/2017].

Núñez Cubero, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC.

Ortega, P., Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Ortega, P., Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, pp. 33-56.

Ortega Campos, P. (2005). *Educar preguntando. La ayuda filosófica en el aula y en la vida*. Madrid: PPC.

Palomares, A. (2004). Profesorado y Educación para la diversidad en el siglo XXI. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Parsons, T., y Bales, R.F. (1955). *Family Socialization and Interaction Process*. Glencoe, III.: Free Press.

Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage.

Peck, R.F. y Havighurst, R.J. (1960). *The Psychology of Character Development*. New York: Wiley.

Sola Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, J. y J.F. Angulo Rasco, J.F. (eds.), *El desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, (pp. 660-683). Madrid: Akal.

- Pérez Serrano, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, A., Barquín, J., Angulo, J.F. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. Sola Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón*, 60, 99-112.
- Pérez-Delgado, E., García-Ros, R. (comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó
- Perry, W.G., Jr. (1968). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pervin, L.A. (1984). *Personality*. Nueva York: John Wiley. (Trad. Cast.: Personalidad: teoría e investigación. México. El manual moderno, 1998).
- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: FCE.
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Ed. Francisco Beltrán.
- Piaget, J. (1947). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1948). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, Ill.: Free Press. (Original publicado en 1932).
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

- Piaget, J. (1952a). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Le cours de Sorbonne psychologie. Paris: Centre de Documentation Universitaire. (Mimeographed).
- Piaget, J. (1960). The General Problems of the Psychobiological Development of the Child. En J. M. Tanner y B. Inhelder (eds.) *Discussions on Child Development Proceedings of the World Health Organization Study Group on the Psychobiological Development of the Child*, vol. 4. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children. En R. Ropple y V. Rockcastle (eds.), *Piaget Rediscovered: A Report on Cognitive Studies in Curriculum Development*. Ithaca, N.Y.: Cornell University School of Education.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Power, C. (1979). *The Moral Atmosphere of a Just Community High School: A Four Year Longitudinal Study*. Unpublished doctoral dissertation Harvard Graduate School of Education.
- Power, C. y Reimer, L. (1978). Moral Atmosphere: An Educational Bridge Between Moral Judgment and Action. En W. Damon, (ed.), *New Directions for Child Development: Moral Development 2*.
- Puig Rovira, J. M. y Martínez Martín, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Pujadas, J.J. (1992). El método biográfico. Las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: CIS. Colección *Cuadernos Metodológicos*, nº 5.

- Quintana, J.M. (1995). *Pedagogía Axiológica. El Desarrollo Moral Integral*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J.M. (1998). *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Raths, L.; Harmen, M. y Simon, S.B. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: Uthea.
- Rawls, J.A. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rest, J. (1968). *Developmental Hierarchy in Preference and Comprehension of Moral Judgment*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago.
- Rest, J. (1973). The Hierarchical Nature of Moral Judgment. *Journal of Personality* 41, 86-109.
- Rest, J., Turiel, e., & Kohlberg, l. Level of Moral Development as a Determinant of Preference and Comprehension of Moral Judgments Made by Others. *Journal of Personality* 37, 225-252.
- Riesen, A y Kinder, E. (1952). *The Postural Development of Infant Chimpanzees*. New Haven: Yale University Press.
- Rodrigo, M. J. (1985). Desarrollo moral y perspectivismo social. En J.L. Vega Gega, *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, A., Seoane, J. (1989) (editores). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.

- Ruiz Olabuénaga, J. I. e Ispizúa, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez Carrera, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social, en *Revista de Pedagogía Social*, nº 3, 9-47.
- Sanday (1979). "The ethonographic paradigm(s)", *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, 527-538.
- Sanday (1980): The ethonographic paradigm(s), en J. Van Maanen (ed.): *Qualitative methodology*, Beverly Hills, California: Sage.
- Santamarina, C. y Marinas, J.M. (1994). Historias de vida e historia oral. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 259-285.
- Sarabia, B (1985). Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 165-186.
- Sarnoff, L. (1951). Identification with the Aggressor: Some Personality Correlates of Anti-Semitism Among Jews. *Journal of Personality* 20, 199-218.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schutter, A. (1986). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México: Crefal.

- Sears, R. R. (1957). Identification as a Form of Behavior Development. En D. B. Haris (ed.). *The Conocept of Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sears, R. R. (1961). Relations of Early Socialization Experience to Aggression in Middle Childhood. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 63, 466-493.
- Sears, R. R., Rau, L. & Alpert, R. (1965). *Identification and Child-Rearing*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Seijo, C. (2009). *Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos*. Clío América. Universidad del Magdalena. Recuperado de: https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Los+valores+desde+las+principales+teor%C3%ADas+axiol%C3%B3gicas:+Cualidades+aprior%C3%ADsticas+e+independientes+de+las+cosas+y+los+actos+humanos [Consulta: 2/02/2017].
- Selman, R. L. (1976). The Development of Social-Cognitive Understanding: A Guide to Education and Clinical Practice. En T. Lickona, (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Selman, R., & Jaquette, D. (1977). Stability and Oscillation in Interpersonal Awareness. En C. Keasey, (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation* vol. 25. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Shirley, M. (1933). *The First Two Years*. 2 vols. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Ciencias Sociales, Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Snarey, J. R. (1982). *The Social and Moral Development of Kibbutz Founders and Sabras: A Cross-Sectional and Longitudinal Study*.

Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Snarey, J. R., Kohlberg, L. & Noam, G. (1983). Ego Development and Education. A Structural Perspective. *Development Review* 3, 303-338.

Strauss, A. y Schatzman, L. (1955). Cross-class interviewing. And analysis of interaction and communicative styles, *Human Organization*, vol. 14, n° 2, 28-31.

Strauss, A.M. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Sullivan, E. V., Mc Cullough, G., & Stager, M. (1964). A Development Study of the Relationship Between Conceptual Ego and Moral Development. *Child Development* 35, 231-242.

Swart, R. et al. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM. Impreso en UE. Recuperado de: <http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2013/05/142491.pdf> [Consulta: 15/01/2017]

Taylor, S. J. y Bogdam, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tejedor, J. (1985). Metodología y diseños de investigación en ASC, en Quintana, J. M., *Fundamentos de ASC*. Madrid: Narcea. Pp. 276-309.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The falmer Press.

Torres, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*, en Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. 1988, pp. 11-27.

Touriñan, J. M. (dir.) (1999). *Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas*

- pedagógicas*. Santiago de Compostela: Universidad, 1999, pp. 129-139.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Turiel, E. (1966). An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 611-618.
- Turiel, E. (1969). Developmental Processes in the Child's Moral Thinking. En P. Mussen, J. Langer, and M. Covington, (eds.) *New Directions in Developmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Turiel, E. (1977). Conflict and Transition in Adolescent Moral Development II: The Resolution of Desequilibrium Through Structural Reorganization. *Child Development* 48, 634-637.
- Turiel, E. (1979). *Desarrollo moral*. Madrid: Morata.
- Turnure, J. y Zigler, E. (1964). Outer Directedness in the Problem Solving of Normal and Retarded Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 69, 427-436.
- V. Pascual, A., (1995). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano*. Capítulo 2. Madrid: Narcea.
- Valles, Miguel S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VanManen, G. (1967). *An Interpersonal Theory of Deviance: A Test of General Theory*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago.
- Walker, J. L. y Richards, B. S. (1979). Stimulating Transitions in Moral Reasoning as a Function of Stage of Cognitive Development. *Development Psychology*, 15, 95-103.

- Walker, L. J. (1980). Cognitive and Perspective-Taking Prerequisites for Moral Development. *Child Development* 51, 131-140.
- Webb, E.J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D. y Sechrest L. (1966). *Unobtrusive measures: non-reactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weiss, R. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.
- Werner, H. (1948). *The Comparative Psychology of Mental Development*. Chicago: Wilcox & Follett.
- White, R. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review* 66, 297-333.
- Whitely, J. M. et al., (1982). *Character Development in College Students* vol. I. Schenectady, N. Y.: Character Research Press.
- Whiting, J. W. M. (1960). Resource Mediation and Learning by Identification. En I Iscoe y H. W. Stevenson, (eds.) *Personality Development in Children*. Austin, Tex.: University of Texas Press.
- Whiting, J. W. M. y Child, I. L. (1953). *Child Training and Personality: A Cross Cultural Study*. New Haven: Yale University Press.
- Witkin, H. A. (1969). Social Influences in the Development of Cognitive Style. En D. A. Goslin, (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesoras/es y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

Zabalza, M.A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. M. (1982) Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/cat/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf> [Consulta: 20/05/2015].

Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 220, 44-49.

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

A. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. El desarrollo de la noción de justicia.....	58
Tabla 2. Clasificación del juicio moral en niveles y estadios de desarrollo.	82
Tabla 3. Los estadios, según las categorías de reciprocidad e igualdad.	97
Tabla 4. Los seis estadios morales.....	135
Tabla 5. Estadios paralelos en desarrollo cognitivo, toma de perspectiva, y moral.....	136
Tabla 6. Relación niveles de juicio moral y perspectiva social.....	139
Tabla 7. Semejanzas y diferencias entre el orfanato americano y el kibutz israelí.....	159
Tabla 8. Fases de la norma colectiva.	165
Tabla 9. Fases del grado de valoración de la comunidad.....	166
Tabla 10. Estadios de los valores normativos colectivos y el sentido de la valoración de la comunidad.	167
Tabla 11. Categorización de valores según Cortina.	211
Tabla 12. Categorización de valores según Gervilla.....	212
Tabla 13. Categorización de valores según Marín.	213
Tabla 14. Valores terminales y valores instrumentales.	223
Tabla 15. Valor y norma social.	228
Tabla 16. Valor e Interés.	228
Tabla 17. Valor y rasgos de la personalidad.....	229
Tabla 18. Valor y necesidad.	229
Tabla 19. Valor y actitud.....	230
Tabla 20. Características del Paradigma cualitativo y cuantitativo....	259

Tabla 21. Delimitación terminológica de Allport.....	285
Tabla 22. Criterios de calidad para una entrevista.....	331
Tabla 23. Habilidades del entrevistador.....	332
Tabla 24. Propuestas para una buena práctica reflexiva.	353
Tabla 25. Muestra del estudio de investigación.....	388
Tabla 26. Relación entre el problema a investigar, las cuestiones planteadas y los objetivos.....	416
Tabla 27. Motivaciones y experiencias para la realizar los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.....	418
Tabla 28. Otros motivos para elegir Magisterio.	438
Tabla 29. Motivaciones y experiencias específicas del Grado en Educación Social.	459
Tabla 30. Motivos para elegir el CES Don Bosco como centro de estudios universitarios.	474
Tabla 31. Relación entre el proceso y la herramienta.	496
Tabla 32. Los estudiantes al inicio del proceso educativo.....	497
Tabla 33. Los estudiantes durante el proceso educativo.	500
Tabla 34. Los estudiantes al final del proceso educativo.	503
Tabla 35. Características del ambiente del CES Don Bosco.	513
Tabla 36. Los profesores y la imagen del centro.....	516
Tabla 37. Aportación del CES Don Bosco a los estudiantes.	520
Tabla 38. Aportación de las prácticas a los estudiantes de Magisterio y Educación Social.	527

B. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre los estadios lógicos y morales.	125
Figura 2. Cuadro síntesis.	155
Figura 3. Cultura.	201
Figura 4. Categorización de valores según Méndez.	210
Figura 5. El concepto ETIC.	265
Figura 6. El concepto EMIC.	265
Figura 7. Carta a mi Escuela.	372
Figura 8. Autobiografía.	374
Figura 9. Guía de entrevista.	382
Figura 10. Triangulación de datos.	408

ANEXOS

En CD:

Anexo 1: Carta a mi Escuela

Anexo 2: Autobiografía

Anexo 3: Entrevista