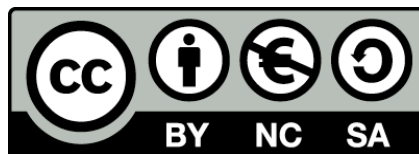




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Avaluació del judici moral en l'educació secundària obligatòria: disseny d'un currículum d'educació moral per al primer cicle de l'ESO

Montserrat Payà Sánchez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License**.

**Departament de Teoria i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona**

Programa de doctorat d'educació moral i cívica. Bienni 1988-1990.
Facultat de Pedagogia.

**AVALUACIÓ DEL JUDICI MORAL EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
OBLIGATÒRIA.**

**DISSENY D'UN CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ MORAL PER AL
PRIMER CICLE DE L'ESO.**

Per optar al títol de Doctora en Pedagogia

TD
339

- 44 -

0624-93160

Tesi Doctoral
de
Montserrat Payà Sanchez

Directors: Miquel Martínez i Josep M^a Puig

07

Barcelona, juliol de 1995

6.3. Fiabilitat i validesa.

El judici moral és un constructe psicològic que necessita, per a la validació, un enfocament múltiple. A partir del reconeixement previ d'aquesta premissa, els estudis sobre fiabilitat i validesa recollits en el manual del DIT abasten nou apartats: validesa de cara (? *Face validity*); fiabilitat, pel mètode de test-retest³⁵⁹; consistència interna; diferències de grup-criteri; canvi longitudinal; correlacions convergents-divergents; millora experimental (? *Experimental enhancement*); resistència a falsejar i estructura interna. Igualment, també s'ofereix informació a aquest respecte per a la forma abreujada del DIT

El primer d'aquests aspectes, la validesa de cara (?), destaca com és innegable que la tasca que el DIT demana es refereix a judicis sobre problemes morals, encara que la forma utilitzada representa una via indirecta per valorar variables psicològiques que intervenen en el raonament. No podia ser d'una altra manera, ja que aquesta via indirecta d'observació i valoració és precisament la identificació entre pensament i llenguatge, com a articulació del raonament. És necessari també no oblidar que no es demana només la decisió final a un problema moral, sinó les raons que fonamenten aquesta decisió.

Pel que es refereix al segon aspecte, Rest (1990; 3^a ed.) ofereix els resultats de diversos estudis sobre fiabilitat realitzats en mostres diferents al llarg de la dècada dels anys setanta, tant per a la forma completa com per a l'abreujada³⁶⁰. Les mostres en qüestió són realment heterogènies. Pel que fa a la forma completa del DIT, una de les mostres agafava subjectes entre 16 i 56 anys amb una n total de 123 subjectes. Aquestes persones, a part del grup de control, provenien de projectes d'educació moral diversos. Els nivells educatius oscil·laven des de l'institut (*junior high school education* i *senior high school education*) al nivell de graduació o llicenciatura, passant per la diplomatura

³⁵⁹ Aquest és també el procediment escollit per nosaltres en el tractament estadístic de les dades.

³⁶⁰ Per a més informació, consultar REST, J.R. (1990; 3^a ed.). pàg. 5.1. i ss. Les dades per ell ofertes provenen de les revisions de: DAVISON, M.L.; ROBBINS, S. (1978).

(*college education*). L'interval de temps que transcorregué entre la situació de test i la de retest oscil·là entre una setmana i cinc mesos, corresponent a dos o tres mesos de temps.

A la segona mostra, amb una n de 52 subjectes, utilitzà persones que no estaven relacionades amb cap situació educativa determinada. Aquesta mostra es subdividia en dues: una amb *ninth graders* -que deu correspondre al graduat escolar aquí, amb una $n_1 = 19$ - dels EUA, i una altra amb població de *college* -diplomatura, $n_2 = 33$ -, procedent d' Austràlia. L'interval de temps transcorregut des de la situació de test a la de retest fou de dos o tres setmanes³⁶¹..

Les dades sobre fiabilitat donen resultats que oscil·len entre correlacions de 0,70 i 0,80 per a les puntuacions P i D³⁶². La fiabilitat dels estadis és, però, més baixa: entre 0,50 i 0,60³⁶³ Igualment, tal com ja es mencionà anteriorment, cal recordar que la fiabilitat decreix quan s'utilitza la forma abreujada del DIT, ja que se situa aleshores entre 0,65 i 0,77, pel que fa a la puntuació P, i entre 0,71 i 0,83, respecte de la puntuació D. La mateixa pèrdua es produeix en els valors dels estadis, per la qual cosa es recomana no utilitzar-los quan es treballa amb aquesta forma.

Pel que fa a la forma abreujada que, com es recordarà, abasta les històries de Heinz o Enric, el presoner i el diari escolar, s'estructurà escollint el conjunt de tres històries que més correlacionaven amb la versió completa del DIT Així, amb una mostra de 160 persones, la puntuació P de la versió abreujada correlacionava en un 0,93 amb la P de la versió completa i la puntuació D ho feia en un 0,94. En una altra mostra de 1080 persones, les correlacions foren de 0,91 per a la P i de 0,94 per a la D. Per als altres estadis, les correlacions en la mostra de 160 persones foren: 0,75 per a l'estadi 2; 0,87

³⁶¹ En la nostra anàlisi l'interval de temps entre la situació de test i la de retest fou el de cinc o set setmanes.

³⁶² Aquests valors en fiabilitat de tests són considerats com a vàlids segons GUILFORD, J.P.; FRUCHTER, B. (1981; 6ª ed.).

³⁶³ D'ací que es facin les recomanacions esmentades anteriorment respecte a la presentació de les dades.

per a l'estadi 3; 0,82 per a l'estadi 4; 0,88 i .57 respectivament per als estadis 5a i 5b; 0,88 per a l'estadi 6; 0,83 per a l'índex A i 0,78 per a la puntuació M. Per tant,

"The shorter versions has substantially the same properties as the 6-story form."³⁶⁴

Per la seva part, l'alfa de Cronbach, que és un mètode de consistència interna per estimar la fiabilitat d'un test, es troba en els valors alts de 0,70. Aquest mètode dona el valor de 0,77 per a l'índex P i de 0,79 per a l'índex D. Igual que amb l'estudi de la fiabilitat mitjançant el mètode test-retest, també baixa quan es tracta de la forma abreujada de tres històries, i puntua aleshores 0,76 per a l'alfa de l'índex P, i 0,71 per a la de l'índex D.

L'objectiu del quart aspecte, validesa de grup criteri, és confirmar que gent de la qual hom pensa que tindrà puntuacions diferents en una determinada variable, les hi tenen realment. En el cas que ens ocupa, el judici moral, es pot pensar racionalment que els filòsofs o les filòsofes morals mundialment coneguts tindrien puntuacions altes en la variable objecte del nostre estudi. Ateses les dificultats per accedir a la col.laboració d'aquestes persones i poder investigar-les, Rest optà "for the next-best 'expert' group" (Rest, J.R. (1990; 3^a ed.); 5.4). Formaven aquest grup estudiants de doctorat en filosofia moral i ciències polítiques. L'elecció que els estudiants havien fet respecte a la seva especialitat feia raonable pensar que el nivell de raonament que demostrarien seria considerablement elevat. L'altre extrem el formava "the youngest and least educated group that could take the test: ninth graders"³⁶⁵ (Ibídem) (pobres!). Aquest nivell deu correspondre a 7è-8è d'EGB del nostre sistema.

Aquests extrems es completaven amb grups intermedis, estudiants d'institut i de *college* o diplomatura. Els resultats foren que les diferències eren estadísticament significatives i que, en alguns estudis, explicaven el 50% de la variances³⁶⁶.

³⁶⁴ REST, J.R. (1990; 3^a ed.). pàg. 5.7.

³⁶⁵ Recordem el nivell de lectura necessari per a passar el DIT.: 12-13 anys com a dada de referència.

³⁶⁶ Les taules estadístiques apareixen a REST, J.R. (1990; 3^a ed.), a les planes 6.1.-6.3, però en aquestes no apareixen de forma incomprensible les dades referents a un dels extrems, el dels "ninth graders".

D'altra banda, la validesa longitudinal esdevé fonamental en qualsevol teoria evolutiva. Consisteix, evidentment, a observar que hi ha un canvi progressiu cap a estadis més desenvolupats quan, després d'un temps, els subjectes tornen a passar el tests. Respecte a això, i com a dades de referència entre les ja esmentades, val a dir que les diferències entre les puntuacions P i D foren estadísticament significatives pel que fa al canvi ascendent en un interval de temps igual a quatre anys i amb tres aplicacions del DIT durant aquest interval. Paral·lelament, l'anàlisi individual revelà també aquest moviment cap a estadis més desenvolupats en un 66% dels casos, mentre que només un 7% presentà regressions³⁶⁷. Les anàlisis seqüencials de temps i cohort -efecte generacional- permeten atribuir aquesta diferència positiva a efectes de desenvolupament i de canvi evolutiu i no a influències de les altres dues variables així controlades, és a dir, pas del temps i efecte cohort o generacional. Igualment es varen controlar els efectes de tornar a passar el test, i també el biaix de les mostres. En aquest apartat s'han de mencionar els resultats d'investigacions ja ressenyades que detecten un canvi més gran associat al nivell d'educació i a les experiències viscudes:

"In fact, the life experience codes correlate .6 with the DIT scores of young adulthood"³⁶⁸.

Hi ha també evidències fonamentades en estudis experimentals respecte al tipus de canvi detectat en poblacions entre 20-30 anys (Rest, 1983; 1986). Mostren com el canvi en qüestió és conceptual, és a dir, que comporta reestructuracions del pensament social i moral, i no pas merament d'actitud. L'explicació que s'ofereix per fonamentar aquesta tesi consisteix a haver observat com les puntuacions obtingudes no són fàcilment manipulables cap a dalt, d'acord amb el punt de vista evolutiu, encara que sí poden ser falsificades cap a baix, reconeixent que s'hi estan emprant raonaments infantils o immadurs³⁶⁹.

³⁶⁷ *Ibidem.* pàg. 5.5.

³⁶⁸ *Id.*

³⁶⁹ Aquesta torna a ser una referència elicitada amb motiu d'altres apartats.

L'objectiu del sisè apartat, correlacions convergents-divergents, és trobar variables que són, a l'àmbit teòric, molt similars al judici moral. Se suposa que aquestes variables tindran correlacions més elevades que altres -divergents- de les qual es pot deduir que no són semblants al judici moral³⁷⁰.

Així, les correlacions amb l'Entrevista del judici moral de Kohlberg i el Test de comprensió de conceptes morals, oscil·len entre els 0,60 i els 0,70, amb una mitjana de 0,50. Amb altres mesures de desenvolupament cognitiu i d'intel·ligència, la graduació és més àmplia i més baixa: entre els 0,20 i els 0,50 amb una mitjana de 0,36. Quan s'utilitzen mesures d'actituds o trets de personalitat, llavors les correlacions són molt baixes i no significatives. El mateix passa amb les variables qualitatives del tipus, amb les paraules de Rest, demogràfic o sociològic, com ara el gènere, la classe socio-econòmica i l'afinitat política. La conclusió a què arriba amb aquests estudis empírics és que es confirma el model teòric, tal com ha estat anunciat al paràgraf anterior.

A Rest (1983; 1990, 3^a ed.; 1993) s'ofereixen evidències, basades en estudis correlacionals, respecte a la relació entre la capacitat intel·lectual o el raonament abstracte i el raonament moral. Així, el DIT i l'Entrevista del judici moral de Kohlberg són bons predictors de la capacitat de resolució de problemes i de complexitat cognitiva³⁷¹. En la mateixa línia, i encara que aquesta és una referència que ja ha estat comentada en d'altres ocasions, convé mencionar l'existència d'investigacions que assenyalen que les persones que no utilitzen un raonament moral avançat tendeixen a no entendre tampoc raonaments morals elevats, i a l'inrevés: les persones que entenen aquesta classe de raonaments tendeixen a emprar-los. A aquest respecte, és curiosa una afirmació de Rest (1990; 3^a ed. 5.5.): "(...) the DIT (...) significantly predicts to behavior", que només entenem identificant aquesta "conducta" amb el raonament moral, i no amb la intervenció personal en situacions quotidianes.

³⁷⁰ Per a més informació, es pot consultar el capítol 6 de REST, J.R. (1979).

³⁷¹ REST, J.R. (1993). pàg. 204 i ss.

Respecte a la validesa discriminant, que valora la capacitat d'un test o instrument per a mesurar precisament l'objecte sense estar contaminat per altres variables o constructes³⁷², la conclusió és també favorable³⁷³. Aquests estudis es realitzen controlant variables que, se suposa, poden influir en una altra variable, com el gènere, el coeficient intel.lectual, l'edat, etc. A aquesta informació ens hem apropat modestament des de les nostres dades, amb conclusions parcialment semblants, si bé el nostre disseny no permet fer afirmacions categòriques a causa de la simplicitat.

Sintentitzant, el DIT, que mesura la variable de raonament moral, es tendeix a agrupar amb altres instruments sobre raonament moral³⁷⁴. També tendeix a separar-se de les mesures de variables que no són similars, com, en general, els tests d'actituds. Tanmateix, en certs estudis s'ha observat que presenta una tendència a agrupar-se amb mesures de coeficient intel.lectual i afinitat política.

Per la seva banda, la premissa que sustenta la validació mitjançant estudis de millora experimental, és la següent. Si realment el DIT valora el raonament moral, aleshores els programes educatius que fomenten aquest raonament portaran a incrementar-ne les puntuacions. Sobre això, Rest (1990; 3ª ed. 5.6) conclou que efectivament una intervenció educativa en aquesta línia sí que influeix sobre les puntuacions del DIT, i que el moviment és, però, lent -cosa que concorda amb el termini mitjà de quatre anys per avançar d'estadi segons Kohlberg-. Relacionat amb això, val a dir que tanmateix s'observa més proporció de canvi en estudis longitudinals a llarg termini que en els estudis experimentals de millora o intervenció.

Passant al vuitè aspecte que ha estat ressenyat amb anterioritat, la resistència de l'instrument a falsejar les respostes, es pot dir que hi ha evidència del control. Els

³⁷² És a dir, en el cas que ens ocupa, el raonament moral, i no les capacitats intel.lectual, lògica o comprensiva, per exemple.

³⁷³ V. REST, J.R. (1979), capítols 6, 7 i 9, i REST, J.R. (1986), capítol 5.

³⁷⁴ Si bé aquesta pot semblar una afirmació simplista o de "perogrullo", des de la bibliografia sobre medicació i avaluació hem de considerar-la com a un dels punts primers d'estudi de cara a la seva validació.

estudis realitzats acostumen a seguir la tipologia següent. S'investiga l'execució del DIT de tres grups: al grup control se l'administra el DIT en condicions normals i als altres dos grups se'ls demana que alterin les seves respostes. A l'estudi de McGeorge (1975), les consignes foren, per a un dels grups que falsejaven, que procurés mostrar els principis més elevats de la noció de justícia, i per a l'altre grup, que intentés obtenir les puntuacions més baixes. Comparats aquests dos grups amb el grup control, els resultats foren que el grup que havia de donar puntuacions més baixes les donà efectivament, mentre que el que havia d'intentar trobar els principis més elevats de justícia no diferí significativament del grup control. Amb evidència d'aquesta mena, es pot concloure que, en general, en respondre el DIT la persona està utilitzant el tipus de raonament més elevat del que és capaç.

Per últim, i pel que fa a la validació mitjançant estudis d'estructura interna, es remet a la referència de Davison i altres (1978) i al capítol 8 de Rest (1979). Mitjançant models despleats (? *unfolding models*) d'escales multidimensionals i la teoria de trets latents per a estructurar els ítems del DIT, el resultat fou que realment se seguia la seqüència teòrica.

6.4. Grup normatiu.

Al manual del DIT es recullen les dades dels quasi 12.000³⁷⁵ subjectes que constitueixen la mostra de referència. Com el mateix autor indica, no es tracta pas d'un grup normatiu, atès que les dades provenen de centenars d'investigacions fetes als EUA, amb el DIT com a instrument que retornaren -tal com Rest demana a tothom que l'utilitza-, sense cap intenció, però, de representar exhaustivament la població dels EUA.

Aquestes dades es recullen en dues anàlisis: una realitzada el 1979, sobre una mostra total de 5.714 subjectes, i una altra el 1986³⁷⁶ sobre una mostra de 1.543 homes i 1.616 dones, amb un total de 3.159 subjectes, que ofereixen, a més, com es pot deduir, la diferenciació segons del gènere. Ambdues donen resultats molt similars, la qual cosa sembla confirmar la validesa de les dades. Els subjectes es divideixen, tal com Rest indica, en cinc categories segons l'edat i l'educació, cosa que indica que educació i edat es corresponen a les quatre primeres categories i que no hi consta el nivell educatiu del grup d'adults. Les categories en qüestió són: primers cursos d'institut -*Junior high school*; darrers -*Senior High school*-; escoles tècnico-professionals i diplomatures -*College*; estudiants de graduació universitària -*Graduated school*- i adults en general.

Sintetitzant, pel que fa a l'índex P -que és l'únic sobre el que es disposa d'informació-, sembla que les puntuacions dels respectius grups oscil·len entorn del 20%, 30%, 40%, 50% i 40%³⁷⁷ una altra vegada per la població adulta, població de la qual no consta, repetim, cap referència respecte al seu nivell educatiu.

A partir d'una tercera mostra de 1.080 subjectes -dividits entre les quatre primeres categories abans esmentades, amb raó de 270 persones per categoria-, recollida a

³⁷⁵ En realitat, si la informació de què disposem és correcta, el nombre total de subjectes seria de 8.873, i no aquests quasi dotze mil que, arrodonint, exposa Rest.

³⁷⁶ Per a més ampliació, es poden consultar REST, J.R. (1979) i REST, J.R. (1986) respectivament, així com també REST, J.R. (1990; 3ª ed.).

³⁷⁷ REST, J.R. (1990; 3ª ed.). pàg. 6.1. i ss.

Rest (1979), s'estableixen els percentatges corresponents a la totalitat de les puntuacions que el DIT proporciona, incloses la D i la U. Aquestes dades poden ser utilitzades per establir comparacions amb altres grups d'investigació, com podria ser el nostre. Les conclusions s'ofereixen al capítol que versa sobre l'anàlisi estadística de la nostra mostra. Cal fer, però, una excepció pel que fa a una de les categories. Paral·lelament, es poden trobar també les xifres crítiques per a dividir la mostra en quartils o en "tercils" en els índex P i D.

En aquesta tercera mostra, la quarta categoria -*Graduated school*- estava formada per graduats i graduades, i no per estudiants de primer cicle, cosa que passava en la nostra equivalència, com era el cas de les dues mostres anteriors. Aquesta diferenciació és interessant ja que pot servir com a indicador de la influència de l'educació -no tant del nivell educatiu assolit- sobre el raonament moral. En realitat, aquest grup presenta dades bastant més homogènies amb el grup de *college*, que sí estava compost per estudiants *de facto*, i més encara quan se les compara amb la de les altres dues mostres. Tanmateix, cal observar que no hi ha cap anàlisi estadística respecte a això que permeti fer afirmacions en aquest sentit.

7. EL DIT EN LA INVESTIGACIÓ SOBRE EL JUDICI MORAL.

Introducció.

En aquest apartat intentarem ressenyar la bibliografia consultada respecte a les relacions entre el judici o raonament morals, mesurats mitjançant el Defining Issues Test, i altres variables, com a gènere, coeficient intel·lectual o nivell socio-econòmic.

Hem optat per suprimir d'aquest apartat les investigacions referides a la conducta moral i traslladar-les a l'apartat "Els instruments de recerca davant qüestions crítiques del paradigma cognitiu", en primer lloc, perquè hi havia una gran diferència conceptual entre els altres tipus de variables ressenyades i aquesta darrera. Una altra raó que ha motivat aquesta supressió han estat els supòsits psicològics i filosòfics que fonamenten la relació -o llur inexistència- entre pensament i acció, la discussió dels quals s'adunia millor amb qüestions de tipus cognitiu.

La majoria de les conclusions que ací citarem han d'ésser compreses des de les limitacions de la metodologia emprada, la correlacional, encara que, d'altra banda, és també la més escaient per afrontar aquest tipus de qüestions quan es tracta d'àmbits relacionats amb les ciències humanes.

Com es recordarà, la investigació selectiva, on cal emmarcar la metodologia correlacional en aquest cas, es caracteritza per no manipular la variable independent, és a dir, per no distribuir o repartir els valors del factor o variable independent entre els subjectes. Degut a això, a la manca de manipulació de la variable independent, no es pot afirmar que els possibles resultats observats en la variable dependent siguin deguts a la independent. Per tant, s'expliquen les conclusions en termes de tendència o hipotètics, però no com a causals. La metodologia correlacional tampoc no permet establir la direcció de la correlació -és a dir, quina influeix sobre quina-, però, això no obstant, la informació que dona pot ser suggestiva, aclaridora i reveladora de trets, models o tendències com apuntàvem.

Un altre element necessari de tenir en compte en llegir aquesta ressenya, també d'origen estadístic, és aquell que es refereix a la possibilitat de generalització dels resultats o conclusions. Moltes vegades ens hem trobat amb síntesis d'investigacions que no permeten establir el grau de generalització de les seves descobertes, per llacunes i buits d'informació en aspectes imprescindibles, la qual cosa es constata convenient amb la descripció i ressenya que sobre aquelles es fa.

Per últim, en tercer lloc, no podem pas perdre de vista en cap moment que es treballa amb constructes que són mesurats indirectament. El coeficient intel·lectual, per exemple, és la variable definida en una determinada direcció, que actua com a indicador de la capacitat intel·lectual, la qual seria el constructe en si. Igualment, el nivell socioeconòmic és també un altre constructe, que s'exemplifica en variables segons la definició emprada, la qual pot cenyir-se a un element -renda anual-, a un altre -nivell educatiu dels progenitors-, o a una combinació d'un conjunt de possibles indicadors.

De totes maneres, i malgrat aquestes consideracions, considerem interessant destinar un apartat a desenvolupar aquesta qüestió, sobretot en mig de les expectatives, reserves i reticències que hi ha al respecte. Encara que només amb ànim de posar una mica d'ordre en aquestes golfes, ens endinsem en aquesta tasca.

7.1. Variables psicològiques i socials.

Les mesures de coeficient intel·lectual, aptituds i "logro" són les primeres en què hom pensa quan es fixa com a objectiu establir o descartar relacions amb el judici moral mesurat mitjançant el DIT De fet, aquestes, que constitueixen mesures de capacitat intel·lectual, acostumen a estar relacionades amb altres mesures de desenvolupament cognitiu, tal com la bibliografia al respecte assenyala (Cronbach, 1972). A aquest respecte, pot resultar interessant indicar que les dades sobre correlació entre l'Entrevista del judici moral i diversos tests d'intel·ligència oferides per Kohlberg (Rest, 1990; 3ª ed.) oscil·len entre els .30 i els .50., les quals xifres corresponen a correlacions baixes que indiquen relació petita si bé apreciable, i a correlacions regulars i considerables (Calvo, 1978), segons els valors extrems.

La hipòtesi és -lògicament donat el marc teòric cognitivo-evolutiu-, que les persones que tenen un coeficient intel·lectual més elevat, tendiran a donar puntuacions també més elevades en raonament moral, en considerar el desenvolupament cognitiu com a condició necessària, encara que no suficient, del desenvolupament moral. En aquests mateixos paràmetres, i referit al DIT, les correlacions amb un conjunt de tests d'intel·ligència i logro oscil·len entre els .20 i els .50³⁷⁸. El rang és aquí una mica més ample, encara que la interpretació dels índex de correlació vindria a ser la mateixa que la indicada anteriorment en parlar dels valors ressenyats per Kohlberg.

Respecte de la possible contaminació del DIT amb altres variables -que també inclourem dins el grup de variables psicològiques o psicomètriques-, ens trobem amb una informació deturada certament sobtant. Sembla que els tests de matemàtiques o ciències prediuen les puntuacions en el DIT amb la mateixa fiabilitat que ho fan els de socials o llengua -ens referim sempre a proves acadèmiques, de rendiment o instructives, basades

³⁷⁸ A REST, J.R. (1975), capítol 5è., es poden trobar aquestes dades especificades per mostres, tests emprats, etc.

en els continguts dels currículum de torn-. Podríem pensar que serien precisament els tests relacionats amb diversos aspectes de les ciències humanes i socials els que obtindrien correlacions més elevades i serien, en conseqüència, predictors més fiables. Sobre això, Rest (1990; 3ª ed.) opina de la següent manera:

"This suggests that it is the general factor of intelligence that these tests have in common with the DIT and not some especial factor or skill, like language skills or knowledge of a special terminology. Thus there is no evidence here that high scores on the DIT are due to reading or vocabulary skills rather than to more general cognitive development."³⁷⁹

Segons la citació anterior, podem afirmar que hi ha evidència per a considerar que el factor g o capacitat intel·lectual està present al DIT, com hauríem de suposar des del plantejament inicial de l'enfocament cognitivo-evolutiu, en els termes utilitzats a l'inici d'aquest apartat, mentre que d'altres variables com fluïdesa verbal, vocabulari, comprensió verbal, etc. tindrien una relació d'independència amb el DIT³⁸⁰

Procedirem a continuació a analitzar les informacions que es tenen respecte a un altre conjunt de variables, no gaire afortunadament anomenades per nosaltres com a socials. En aquesta categoria es veuran incloses des de la tendència política que hom diu professar fins al gènere, passant per les influències culturals, entre d'altres.

La regió on es viu, la preferència política de vot i la religió que es professa són altres de les variables estudiades, que Rest (1990; 3ª ed.), aglutina sota l'expressió d'"efectes de l'entorn intel·lectual". Tal com s'ha recollit en d'altres apartats, hi ha evidències respecte a que entorns políticament conservadors s'associen amb puntuacions quelcom més baixes en el DIT A Rest (1990; 3ª ed.) concretament es menciona de forma

³⁷⁹ REST, J.R. (1990; 3ª ed.). pàg. 6.4.

³⁸⁰ Recordem que la postura de Rest respecte a la hipotètica contaminació del DIT. amb la capacitat de comprensió lectora dels subjectes, la qual constituí motiu bàsic d'estudi des dels seus inicis, ha estat sempre la de negació o independència: la comprensió lectora no influeix en els resultats obtinguts sobre el desenvolupament del judici moral (Rest, 1979; 1990, 3ª ed.).

explícita el sud dels EUA., que coincideix amb opcions polítiques més conservadores. La mateixa ressenya cal fer de la influència de la religió sobre el desenvolupament del judici moral. En aquest sentit, religions amb una línia més dogmàtica i d'ideologia més conservadora, fonamentades en pautes de vida més estrictes i rígides, acostumen a associar-se amb puntuacions més baixes en el DIT, a l'igual que els sectors extremistes o ortodoxes d'altres religions, les quals no són, però, especificades, encara que es deixa entendre sobre quines religions en concret s'està parlant.

Aquesta influència així com llur direcció, s'explica, parcialment, per la voluntat d'adunar la pròpia manera de pensar i opinar amb els postulats religiosos en qüestió, per part de les persones practicants d'aquelles religions. En el moment de respondre el qüestionari, aquestes persones no raonarien "lliurement" sobre la informació allí consignada, és a dir, no aplicarien de forma directa i unívoca la seva capacitat de judici moral, sinó que senzillament aplicarien els postulats de llurs religions per a resoldre les valoracions que es demanen. Des d'aquest sentit, i en funció del grau d'obertura de la confessió en particular, per exemple, s'integrarien més components a l'hora de realitzar la valoració que en el cas d'altres religions, la qual cosa deixa suposar un judici moral més elaborat i, per tant, més complet per a l'exemple apuntat.

Com a corroboració de les conclusions anteriors, es disposa de l'evidència d'altres investigacions paral·leles. Així, per exemple, aquelles que se centren en la variable "afiliació religiosa", també posen de relleu la hipòtesi que no sigui tant la pertanyença a una o una altre religió, com les característiques o línies principals d'aquesta, en especial pel que es refereix al caràcter més o menys conservador dels seus preceptes. De manera semblant, i a nivell de mínima ampliació, cal assenyalar que no hi ha una certesa clara pel que respecta a les relacions entre educació religiosa i coneixement religions i judici moral. En el primer cas, la relació és ambigua i torna a dependre d'altres factors que no el pròpiament investigat. En el segon, sembla que existeix correlació entre ambdues variables, però enfocada com a components o parts d'una habilitat cognitiva general (Rest, 1986).

Tanmateix, s'ha de tenir en compte que aquests estudis -tant els referits a opció política com a professió religiosa- s'haguessin pogut enfocar a nivell d'establir diferències estadísticament significatives amb el que s'anomena "grup control", però -i això és quelcom important a tenir en compte-, que aquest enfocament o disseny no es recull en les ressenyes fetes. Per tant, no es pot establir què concloure amb exactitud: aquestes puntuacions observades més baixes en funció d'un entorn polític o religiós concret, ¿són en realitat estadísticament significatives -és a dir, significativament més baixes- que les puntuacions observades en d'altres entorns polítics, geogràfics -associats a preferència política- i religiosos? Aquesta és una pregunta que no pot ser resposta en funció de la informació que es consigna a la bibliografia consultada. L'hem d'entendre en termes de possibilitat, hipotètics i necessària d'altres investigacions que confirmessin o indiquessin noves perspectives sobre aquest respecte.

Abans de donar aquesta informació per acabada, voldríem especificar que s'han realitzat també investigacions més concretes, centrades ara entorn a l'afiliació política, les quals donen, però, dades també confuses. Només són dos els estudis ressenyats a aquest respecte i els dos conclouen de forma totalment divergent -constatació de diferències en el judici moral en funció del partit polític, i negació de les mateixes-, paradoxa aquesta que Rest explica en funció dels criteris de selecció de la mostra en cada una de les investigacions³⁸¹. Fins i tot aventura que sigui potser la forma de pensar dins qualsevol opció política -forma de pensar que podríem diferenciar entre conservadora o liberal-, la que estaria més associada al raonament moral, que no pas el partit polític en el qual es milita en si mateix.

En aquesta línia es situa la investigació de Barnett (1985), que trobà una correlació positiva consistent entre posicions polítiques liberals i l'índex P, al mateix

³⁸¹ La investigació que no trobà diferències significatives havia seleccionat a subjectes de diferent partit polític, sent, però, tots membres d'una mateixa comunitat religiosa, mentre que la investigació que sí les trobà havia escollit els subjectes d'una població més àmplia: llista de votants. Això parla més dels possibles efectes d'un entorn intel·lectual homogeni sobre el raonament moral, que no pas de l'afiliació política.

temps que els plantejaments polítics conservadors correlacionaven d'idèntica forma i intensitat amb les puntuacions de l'estadi 4. A conclusions semblants havia arribat Rest (1979) mitjançant l'aplicació com a mesura d'actitud o visió política del test anomenat *Llei i Ordre* (cfr. Law and Order Test). Per característiques específiques d'aquest instrument, el pensament més elaborat que determinava era precisament el de l'orientació cap al sistema legal i l'ordre, és a dir, el que típicament es reconeix en les teories del desenvolupament del judici moral de Rest i Kohlberg com a pensament de l'estadi 4. Els resultats posaven de manifest l'existència de correlació entre ambdues mesures, correlació positiva en utilitzar les puntuacions de l'estadi 4, i negativa en fer-ho amb l'índex P, de forma també consistent amb el que era de preveure des de la teoria.

En la mateixa línia de base de les investigacions sobre regió, preferència política i religió anteriorment sintetitzades, cal situar els estudis sobre influència del nivell socio-econòmic sobre el raonament moral, variable aquesta que és una de les menys investigades, si ens fixem en el nombre d'estudis consignats. Les dades a aquest respecte obtingudes parlen d'una lleugera tendència a que els estatus socio-econòmics més elevats s'associïn amb puntuacions més elevades també en el DIT. De qualsevol manera, l'estatus socio-econòmic és un factor que, per si sol, no indica cap tret en concret -ans al contrari, acostuma en certa manera a deduir-se d'altres indicadors, com per exemple professió exercida, renda anual, metres de vivenda, etc.-. Per aquest motiu, cal no oblidar que l'esmentat estatus o nivell socio-econòmic pot estar interactuant amb molts altres factors, siguin o no indicadors d'aquests, i que sí ho són de rellevants. Alguns d'aquests poden ser, fins i tot decisius o força importants, com seria el cas del nivell educatiu, per exemple.

Segons tot el que s'ha esmentat, hem de concloure que es necessiten investigacions serioses que controlin els efectes d'altres variables estranyes i les interaccions múltiples entre les variables pel que respecta a l'anàlisi d'aquest factor, investigacions que, en opinió de Rest (1990; 3^a ed.), encara no s'han realitzat.

La influència del nivell socio-econòmic, amb els comentaris crítics anteriors, ha estat estudiada des de la metodologia correlacional i els coeficients obtinguts en les investigacions ressenyades³⁸², que utilitzen mostres diferents i diferents escales per a establir els nivells socio-econòmics, la qual cosa és un primer obstacle a l'hora d'establir llur equivalència, mostren -com era el mínim a esperar des d'aquesta situació- molta disparitat, oscil·lant entre els 0,02 i els 0,38. Es tractaria en tot cas, segons les indicacions de Calvo (1978; 110), de correlacions petites, molt poc intenses o, en cas de trobar-se entre els 0,20 i els 0,40, de petites, però apreciables.

La variable gènere ha estat, potser, la més estudiada i amb més ànsia pel que respecta a aquesta categoria. L'opinió concloent de Rest sobre això és que no es tracta d'una variable important pel que fa al judici moral. Igualment, valora que les crítiques respecte a possibles biaixos deguts al gènere en mesurar el raonament moral, no es basen en arguments lògics i sí en evidències ambigües. La seva opinió és que s'emmarquen dins la denúncia de discriminació de les dones en les nostres societats, més que no pas sobre raons científiques.

Respecte al suposat sexisme de Kohlberg i la postura de Gilligan, Rest opina que pot ser cert o no l'enfocament d'aquesta autora, però que no invalida la teoria de Kohlberg, perquè el que pot estar esbiaixat no és la teoria, sinó el sistema social, que fomenta unes respostes de les dones sobre altres i ofereix menys oportunitats o oportunitats diferents a les dones. En aquesta mateixa línia, el suposat biaix del sistema social es veuria reflectit en els sistemes de puntuació de l'Entrevista del judici moral, explicant així el perquè de certes observacions realitzades per Kohlberg, discrepant amb els postulats bàsics de la teoria cognitiu-evolutiva. Tot i això, és necessari integrar aquelles altres investigacions realitzades amb l'Entrevista del judici moral com a instrument de mesura, que no revelen diferències significatives en funció del gènere (Walker, 1985). Segons aquests resultats, no existiria tal biaix de l'instrument en perjudici de les dones:

³⁸² REST, J.R. (1990; 3ª ed.). pàg. 6.5.

"While males and females may indeed have different social experiences, the resulting development of justice reasoning is remarkably similar. Since the amount of variance accounted for by sex differences is so trivial, it would seem that other variables present a much more promising avenue for investigation to researchers."³⁸³

De la mateixa manera, tampoc no existirien diferències en el raonament moral segons el gènere. Adiantem ara també que els estudis realitzats amb el DIT tampoc no detecten, en general, diferències entre gèneres³⁸⁴.

De les vint-i-dues investigacions que es recullen a Rest (1979), només dues donaren diferències estadísticament significatives a favor de les dones, però, en tot cas, el gènere només explicava el 6% de la varianza, mentre que el nivell educatiu obtenia percentatges molt més elevats. Com es recordarà, el grup de València ha trobat diferències estadísticament significatives a favor de les dones en algunes de les seves investigacions -Pérez-Delgado, Mestre i Garcia-Ros (1990); Moltó, Pérez-Delgado, Mestre i García-Ros (1991)-, encara que només expliquen també un 6,4 % de la varianza -Pérez-Delgado i Garcia-Ros (1991; 154)-.

En la mateixa línia, tampoc no es pot afirmar que un gènere tingui, en un determinat moment evolutiu, puntuacions més elevades que l'altre, o/i que l'altre gènere les tingui, això no obstant, en un altre moment del desenvolupament. Establir com a premissa la no diferència en el raonament moral pel que fa al gènere, basada en l'evidència acumulada de diverses investigacions, és tant o més important quan l'educació familiar i la influència social sí ho han estat, de diferencials.

El consell o orientació de Rest davant aquesta variable és que, en cas de trobar diferències significatives degudes al gènere en una investigació, seria molt adient de comprovar la influència d'altres variables, com coeficient intel·lectual, educació o nivell socio-econòmic, i ens permetim d'afegir que seria també molt adequat estudiar la

³⁸³ REST, J.R. (1986). pàg. 116.

³⁸⁴ Destaquem ara la investigació de Thoma (1984) que sí les trobà. La nostra aproximació, en canvi, no ha revelat diferències estadísticament significatives.

influència de la interacció d'aquestes variables -o d'altres que a l'investigador/a se'ls puguin suscitar-, amb el factor gènere.

Ens centrarem ara en una altra variable d'indubtable importància per l'objecte que ens ocupa: les investigacions transculturals. Abans de tot hem de consignar que l'estudi de les possibles influències culturals sobre el raonament moral planteja altres problemes afegits al disseny d'una investigació així d'ambiciosa. Aquests problemes són, d'una banda, el biaix que suposa aplicar la versió original de DIT en països on l'anglès no és la primera llengua, encara que bilingües, i, de l'altra, la dificultat que suposa haver d'establir l'equivalència de les traduccions i adaptacions emprades, tenint en compte que alguns estudis indiquen que aquestes influeixen en els resultats (Hau, 1983 i Moon, 1984)³⁸⁵. També fa difícil d'aconseguir aquest objectiu el fet que es disposa de poques investigacions en la línia de les influències culturals -o, més pròpiament parlant, transculturals-. Igualment, i com es pot suposar en aquests casos, els dissenys de les investigacions en qüestió acostumen a no ser equivalents, la qual cosa agreuja més la situació de comparació. A més, molts d'aquests estudis utilitzen mostres reduïdes, no ja sols en tamany, sinó també en intervals d'edat, aspectes aquests que poden també afectar els resultats en una o una altra direcció.

Tot i això sembla que les semblances són més importants, nombroses i freqüents que no pas les divergències³⁸⁶. Si bé els estudis transculturals dels quals es disposa d'informació, no són longitudinals, sinó transversals, també acumulen evidència respecte a que l'edat, juntament amb el nivell d'educació, és una bona predictora del nivell de judici moral. Recordem que aquest va ser un dels primers i més fonamentals coneixements establerts per Rest mitjançant la investigació realitzada amb el DIT Tanmateix, sembla que en mostres de països amb cultures no occidentals, aquesta

³⁸⁵ Aquesta circumstància serà novament represa per a comentar-la amb més deteniment a l'apartat 8.1.1. *Valoració crítica de la versió definitiva.*

³⁸⁶ REST, J.R. (1986). pàg. 103.

variable, encara que predictoria, no és tan potent com es revelava en les mostres de països amb cultures més occidentals o occidentalistes.

Una altra conclusió que es despren de l'anàlisi d'aquests estudis és que no es disposa de cap evidència per a donar suport a la hipòtesi de l'universalisme pel que fa al desenvolupament del judici moral, si bé tampoc no n'hi ha per a refutar-la. Igualment, deixant al marge les limitacions que abans esmentàvem, es pot afirmar en base a aquests resultats que el DIT com a instrument és metodològicament aplicable en altres cultures diferents a la d'origen, a la qual classificarem com a "occidental"³⁸⁷. Així, per exemple, la crítica feta a l'instrument de Kohlberg, l'Entrevista del judici moral, respecte a la seva incapacitat per a valorar el raonament de principis en mostres provinents de cultures no occidentals (Simpson, 1974), no és extrapolable al DIT, circumstància aquesta que l'autor explica en funció de la diferent demanda d'un i un altre instrument, elaboració versus preferència:

"The capacity of the DIT and its translations to identify principled reasoning where Kohlberg's interview test does not is most likely due to the difference in task requirements. Therefore, like their U.S. peers, non-U.S. subjects may be able to recognize the superiority of principled concerns, and yet not be able to formulate a response scorable at that level."³⁸⁸

De cara a una síntesi i cloenda, s'ha de subratllar el fet que manquen investigacions amb un disseny adequat per a ser el suficientment potents com per a determinar aquestes -o d'altres- conclusions amb una certesa més sòlida i fonamentada -mai la certesa és absoluta en tractar de ciències humanes-, així com també per establir possibles models o patrons de desenvolupament que siguin influenciats culturalment o per a refutar-los en favor del tan pretès universalisme.

³⁸⁷ En d'altres capítols d'aquest treball defensarem el supòsit que l'aplicació del DIT, en països de cultura occidental -o, com deiem abans, occidentalista-, és més vàlida que no pas en països de cultures diferents a aquella. I tot això sota la premissa que estem fent una abstracció i que realment existeix una cultura, model, patró o quelcom al qual podem dir-li "occidental".

³⁸⁸ REST, J.R. (1986). pàg. 110.

Com a calaix de sastre cal esmentar informacions diverses sobre aspectes una mica dispersos. Començarem per la informació referida als tipus de col·legis de llicenciatura. La finalitat seria esbrinar si hi ha diferències pel que fa al judici moral en funció de la carrera o professió escollida. Encara que no es disposa ni d'un nombre suficient ni d'investigacions ni de dissenys robustos, hi ha resultats que en parlen de l'existència de diferències significatives en funció de la professió o carrera.

De totes maneres, i tal com s'ha mencionat línies abans, no es pot concloure res amb un mínim de rigorositat i científicitat. Així, l'elecció professional com a variable podria estar interactuant amb d'altres variables estranyes, com ara determinades habilitats o capacitats que es primen sobre altres, i aquesta interacció podria estar afectant els resultats. Igualment, les característiques de les mostres -desconegudes en funció de la referència utilitzada- podrien influir també sobre les dades, i més encara en el panorama universitari dels EUA, caracteritzat per molta diferència de nivell acadèmic i d'exigència en funció del "college" o universitat, seguida també de molta diferència pel que fa a la demanda. Així, i des d'aquesta situació tan especial, no seria equivalent ni científicament vàlida la comparació entre un "college" de lletres, anem a suposar que amb molt prestigi i una selectivitat d'accés molt forta, i un altre de ciències, però amb nivells considerablement més baixos d'exigència.

Des d'un altre plantejament d'investigació, consignem que a Rest (1988) es poden trobar les raons per les quals l'etapa de "college" -que, segons les informacions de què disposen, abarca aproximadament entre els 18 i els 22 anys-, desenvolupa el judici moral. Com es recordarà, aquest període és considerat pel nostre autor com un dels moments més rics per al desenvolupament en aquest sentit.

Sis són les raons considerades en aquest sentit: el factor edat unit a la maduració, premissa de l'enfocament cogitiu-evolutiu; els processos viscuts de socialització, que en aquest període s'amplien i s'enriqueixen qualitativament, amb nous horitzons d'aplicació; l'aprenentatge de coneixements o habilitats específiques, el qual en parla per si sol de la importància que l'autor concedeix a l'educació formal com a

promotora de desenvolupament moral; l'arribar a una comprensió generalitzada del món social, originat en part pels factors anteriors i pel desenvolupament de les capacitats cognitives; l'estimulació intel.lectual que, com el factor anterior, es beneficia de totes les raons anteriors; i, finalment, l'elecció individual, la qual posa de relleu la importància d'aspectes personals i subjectius -pensem ara, per exemple, en la motivació o l'interès-, en el desenvolupament moral. Rest considera que les tres darreres -això és, elecció individual, estimulació intel.lectual i comprensió del món social-, són preferibles per a explicar aquest fet a les altres.

Dintre d'aquest calaix de sastre, també es pot trobar informació sobre la relació entre criminalitat o delinqüència i nivell de judici moral. Tanmateix, aquesta relació és explicada només en comparació amb l'edat, arribant a la conclusió que el factor delinqüència explica menys de la mitjana que l'edat. L'edat seria, per tant, més bona predictora del nivell de judici moral. També es recullen intents que tenen en compte la zona on es viu -medi urbà, rural, centre, extraradi, etc.-, però ens temem que són només això, intents. Els hem consignat en aquest apartat i no al començament del subapartat dedicat a les anomenades variables socials per la poca o nul.la rigorositat dels estudis. Els resultats són encara més dubtosos que els anteriors referits a la variable delinqüència, sobretot considerant que la zona on es viu acostuma a estar relacionada amb d'altres variables, com el nivell socioeconòmic. No es pot concloure res que sigui mínimament defensable encara que com a tendència, i ens remetim a la informació anteriorment sintetitzada a aquest respecte.

La interacció entre iguals també ha estat considerada com a variable d'influència. Sobre aquesta, es volen mencionar unes dades, si no significatives, sí suggerents: dues investigacions, realitzades a Kenya i Nigèria³⁸⁹, trobaren més nivell de desenvolupament en escoles que integraven cultures diferents, que a escoles culturalment homogènies. L'altra dada que volem sintetitzar és que els estudiants i les estudiants que

³⁸⁹ EDWARDS (1978) i MAQSUD (1977). La referència de les investigacions que es mencionen en aquest paràgraf es troba a REST, J.R. (1983). pàg. 598.

vivien a residències mostraren també més desenvolupament que els qui vivien a casa. Per tal de valorar adequadament aquesta informació, hem de tenir en compte que ens torna a faltar informació respecte a la definició de la variable d'estudi, interacció entre iguals, perquè estar en una mateixa aula o residència no es garantia d'interacció. Primer de tot, hauríem d'especificar de què estem parlant quan ens referim a "interacció entre iguals". En funció de la informació de què es disposa, doncs, sembla fins i tot més adient parlar de diversitat -en general i sense especificar gaire tampoc-, que no pas d'interacció entre iguals. De totes maneres, és aquesta una variable interessant d'estudiar que superaria la clàssica heterogeneïtat del grup enunciada ja per Kohlberg i que ens podria portar a nous coneixements.

7.2. El factor "educació".

Interessant és també l'estudi sobre la influència de programes educatius - esboçada mínimament al capítol de descripció tècnica del DIT- i l'influx de l'educació no formal sobre el judici moral mesurat mitjançant el DIT (Rest, 1993). La relació entre programes d'educació moral i raonament moral (Schlaefli; Rest; Thoma, 1985) és un altre possible àmbit d'investigació i que pot ésser valorat com a una de les qüestions de continuació del nostre estudi, en especial si s'adreça a d'altres dominis educatius no formals, com més endavant especificarem.

Les investigacions realitzades en aquesta línia dins el marc formal de l'educació -anterior a la revisió de Schlaefli; Rest; Thoma (1985)-, semblaven recolzar el supòsit teòric que intervencions educatives en educació moral desenvolupaven el raonament moral, especialment si la durada d'aquelles era superior a unes poques setmanes, es treballava la resolució de problemes i s'afavoria la interacció entre iguals. Tanmateix, aquests guanys no eren espectaculars, ni tampoc eren equivalents entre els diferents grups d'edat. Per altra banda, els instruments d'avaluació emprats eren diversos i, per tant, dificultava la comparació i l'extracció de conclusions. Els instruments d'avaluació del raonament moral més emprats eren l'Entrevista del judici moral de Kohlberg i el DIT de Rest, els quals van ésser elaborats més per a descobrir seqüències de desenvolupament que no pas per a mesurar aquells aspectes puntuals i precisos del raonament moral que hom pensa descobrir en aplicar un programa sistemàtic de desenvolupament moral.

Les conclusions que ara es descriuran mantenen aquest darrer dèficit, atès que utilitzen el DIT com a instrument d'avaluació, però subsanen l'inconvenient metodològic en realitzar comparacions, si bé per reducció -només s'analitzen investigacions que empraren el DIT, en un total de cinquanta cinc estudis, tant publicats com no publicats-, al llarg del període comprès entre 1972 i 1983. Seguint la recomanació de Glass (1977),

s'estudiaren tant els metodològicament rigurosos com els de disseny més feble³⁹⁰, perquè aquests darrers també poden aportar informació útil. De fet aquesta és una qüestió que també es controlà mitjançant la metaanàlisi. La conclusió fóra que les tendències dibuixades eren les mateixes en les investigacions riguroses, com en les més febles.

Quatre han estat els tipus de programes investigats en relació amb l'educació moral. El primer és anomenat "discussió de dilemes" -el qual resulta redundant de descriure, si bé Rest (1993) posa de relleu la pràctica que implica de resolució de problemes-. Es tracta d'una aproximació inductiva i no pas didàctica, referint a Galbraith i Jones. El segon rep el nom de "desenvolupament de la personalitat" (cfr. "personality development") i surten els noms de Sprinthall, Erikson i Mosher en la seva descripció. Però és més interessant llegir la ressenya que en fa Rest:

"The activity here involves some sort of experimental learning project coupled with a reflective seminar. "Learning by doing" is phrase often used. What one learns about oneself in doing these activities is blended with what one learns generally about psychological theories in the seminars." (Rest, 1993; pàg. 206).

Es tracta, doncs, de programes que tenen com a finalitat estimular el desenvolupament personal i social, procurant la reflexió sobre si mateix i sobre la relació amb les altres persones:

"(...) i.e., programs designed to foster general personality-social development having an experiential component."³⁹¹

El tercer tipus de programes, acadèmic, correspon a una intervenció educativa tradicional, amb continguts com història de les religions, humanitats, estudis socials, història i economia, literatura, situacions contemporànies, etc.. Finalment, el darrer grup, "curt termini", només és caracteritzat per la seva poca durada, dues setmanes i poques

³⁹⁰ Els criteris per a classificar les investigacions en riguroses o febles foren dos: el de randomització -objectiu-, per a designar els subjectes a les diferents situacions -discussió de dilemes, desenvolupament de la personalitat, grup control, etc.-; múltiple -subjectiu-, en funció de la valoració dels autors de l'article.

³⁹¹ SCHLAEFLI, A.; REST, J.R.; THOMA, S.J. (1985). pàg. 324.

hores. Aquest és un element de crítica: no consta el tipus d'intervenció -dilemes, clarificació, història...-, de la mateixa manera que tampoc no consta en la major part de les investigacions analitzades la durada -nombre d'hores per setmana- dels altres tipus de programes educatius.

Els resultats són, de forma parcial, fàcilment deduïbles. La situació experimental, definida com els primer i segon grups de programes -és a dir, discussió de dilemes i desenvolupament de la personalitat-, produeix efectes significatius encara que modestos pel que fa al guany en raonament moral. En la mateixa línia, el programa basat en la discussió de dilemes sobresurt però de forma molt lleugera. El tractament educatiu de control, que engloba el tercer tipus de programa -acadèmic: estudis socials i classes d'humanitats-, així com el grup pròpiament de control, sense cap tipus d'intervenció, mostren tendències al guany, però que poden explicar-se en funció del temps transcorregut entre el test i el retest, és a dir, com a desenvolupament natural. No es tractaria, per tant, d'intervencions educatives que estimulessin per elles mateixes el raonament moral.

També s'investigà la durada dels programes. Sabent que terminis molts curts - tres setmanes o menys- no donaven canvis significatius en el DIT, mancava conèixer si eren més recomanables programes de llarg o mig termini. Aquests quedaren definits de la següent manera: els que duraven entre 4 i 12 setmanes es categoritzaren com a mitjos, i els que abarcaven entre 13 i 28 setmanes com a llargs -aquest grup també abarcava programes molt intensius de a partir de 8 setmanes-. Les conclusions són aquestes:

"(...) we could find no advantage in having a program longer than 12 weeks. Somewhat to our surprise, we found that the longer programs were no more effective than the medium-duration programs. Perhaps subjects grow tired of moral education past 12 weeks. Perhaps interventions need to shift gears after 10 to 12 weeks and attempt something very different from what goes on in

the first part of the program. Perhaps artificial stimulation is effective for just limited periods of time and a subject needs to rest and consolidate after intensive stimulation and growth."³⁹²

Per a la nostra informació, tornem a assenyalar que ens manca saber la intensitat dels programes, si bé podem deduir que deuria ser elevada, en abarcar, com a mitja, unes sis o vuit setmanes (aproximadament dos mesos del nostre calendari escolar). Pel que fa a aquest respecte, creiem que en el nostre cas, amb un programa no únicament basat en dilemes, els resultats potser serien diferents i molt interessants d'arribar-hi. Hi ha, però, quelcom que sorprèn. Si el desenvolupament del raonament moral és quelcom lent, per què aplicar programes intensius en certa manera, però curts? Especialment, tenint en compte que això és quelcom que es desprèn dels suggeriments que realitza l'autor en el paràgraf anterior.

Però, encara més, el grup de major edat -que inclou població adulta de 24 anys i més³⁹³- avançaren més que els estudiants d'institut. El grup que menys guany experimentà fou el de "junior high school" -13-14 anys-, el més inferior en edat dels que es recullen en aquestes cinquanta i cinc investigacions. Aquests resultats poden ser explicats per circumstàncies com les següents. Les persones adultes que intervingueren eren totes voluntàries, la qual cosa en parla d'actituds prèvies, interessos, necessitats, etc. que poden estar influïent en el procés seguit al llarg dels diferents tipus de programes. El bagatge experiencial d'aquestes persones, així com la transferència més significativa a la vida personal i quotidiana, són altres aspectes que podrien determinar aquest guany. En la mateixa línia, alguns d'aquests grups foren exposats a la teoria del desenvolupament moral de Kohlberg, enfocament aquest que no se seguí amb els altres grups d'edat. Per últim, a nivell metodològic, és necessari assenyalar també que el DIT és un instrument

³⁹² REST, J.R. (1993). pàg. 206 i SCHLAEFELI, A.; REST, J.R.; THOMA, S.J. (1985). pàg. 345.

³⁹³ A Rest (1993) s'informa que aquest grup era format per persones post-graduades. La referència original on es basa aquesta aportació correspon a la de Schlaefli, Rest i Thoma (1985), on es pot suposar que la població adulta estudiada en qüestió, sigui post-graduada, donat que segueixen alguns dels tipus de programa anteriorment especificats. Tanmateix, aquesta afirmació és un xic massa arriscada de fer donats

més fiable per al raonament de principis, que és precisament el que no es troba tan present en edats més primerenques.

Encara que separant-nos un xic de la qüestió central que ens està ocupant, no volem postposar per un altre moment dues informacions petites, però suggerents, de què disposem en relació a d'altres aspectes de l'educació formal que no són pròpiament els programes o intervencions educatives específiques. Així, Johnston (1989) es planteja estudiar la possible relació entre el judici moral, mesurat mitjançant el DIT, i la comprensió, per part del professorat, de les instruccions individuals que rebien, instruccions que anaven dirigides a certs aspectes de la tasca escolar i que havien de ser transmeses a l'alumnat. S'establiren dues categories de comprensió i, alhora, transmissió de les instruccions, directiva i facilitadora. El resultat fou que hi existia correlació positiva entre el judici moral i les dues maneres d'entendre aquestes instruccions individuals, però que aquesta relació no era perfecta.

En el mateix context de la investigació amb el DIT centrada en el professorat, McCallum (1993) analitzà la relació entre la resposta donada per professors/es a incidents de classe hipotètics, incidents que implicaven i que eren considerats en llurs aspectes moral i social, i el raonament moral de principis, definit com a l'índex P. La conclusió fou que correlacionaven de forma significativa i positiva. Això implicava que, a mesura que la puntuació en l'índex P era major, la resposta que la professora o professor donava com a solució a l'hipotètic incident de classe integrava més quantitat d'informació, així com també denotava una coordinació de perspectives més aconseguida.

Passant ara a un altre aspecte, i encara que es tracta d'una qüestió ja debatuda en d'altres apartats d'aquest treball i veritable pedra d'angle del tema que ens ocupa, seria bo d'investigar si els canvis detectats en el raonament moral arrel d'intervencions o tractaments educatius, produeixen també canvis en la conducta quotidiana, és a dir, es perllonguen en actituds i accions en contextos reals. A aquest respecte es poden consultar

els buits d'informació que es detecta tant en la totalitat de l'article, com en les ressenyes de les investigacions.

diversos capítols de Kurtines i Gerwitz (1984), així com el clàssic estudi de Blasi (1980), on es detectà una modesta correlació entre el judici moral i la conducta. Tot i així, caldria tenir ben present que el judici moral, bo o dolent predictor del raonament moral, no és -i això sí és segur- l'únic predictor de l'acció moral. A aquest respecte, recordem el model quadrifactorial de Rest, per exemple, on cadascun dels quatre components tindrien quelcom a determinar en la influència sobre el comportament.

De la mateixa manera, i a propòsit de l'anteriorment dit, s'ha de tenir en compte que el fet que un programa d'educació moral no desenvolupi el judici o raonament moral, no implica necessàriament que no estigui promovent el desenvolupament moral. Podria estar incidint sobre altres variables, si bé no directament relacionades amb la capacitat per al judici o raonament, sí causants i possibilitadores d'altres capacitats igual de necessàries que el judici -d'entrada i per entendre'ns- per al desenvolupament moral.

Un àmbit d'estudi interessant és aquell que investigués els efectes de l'ensenyament de teories psicològiques -com la de Kohlberg-, o d'interpretacions filosòfiques -com per exemple les de Rawls, Aple o Habermas-, sobre el raonament moral. Es tractaria aleshores d'estudiar si l'exposició a raonaments filosòfics i d'altre tipus modifica bé algun element bé tot el procés personal de presa de decisió davant de situacions morals. Igualment també seria interessant posar en relació els possibles efectes d'aquest aprenentatge amb les intervencions anomenades "acadèmiques", és a dir, els estudis sobre humanitats i ciències socials que no semblaven influir sobre el desenvolupament, tal com hem recollit línies abans.

Respecte això, a Schalefli, Rest i Thoma (1985) hi ha informació entorn dels efectes del coneixement de la teoria de Kohlberg. Dos són els supòsits inicials dels quals es podria partir, ambdós contraris, a més. Una primera explicació seria la de que contamina els resultats, obrint vies de valoració que no estarien realment assimilades i integrades³⁹⁴ per la persona. El segon supòsit seria el de presuposar-los molt poder

³⁹⁴ Aquesta és una possibilitat que es troba ampliada al capítol "Els instruments de recerca davant qüestions crítiques del paradigma cognitiu". Tornarem sobre això més endavant, en aquest mateix apartat.

educatiu i formatiu. De les investigacions que adoptaren aquest enfocament es pot concloure que sembla que la teoria de Kohlberg influeix positivament, encara que altres grups que no foren exposats a aquesta també mostraren guany. Concloent:

"At this point, we cannot say which explanation is correct, and the issues deserves further research."³⁹⁵

Sembla que efectivament l'exposició a la teoria del desenvolupament del judici moral de Kohlberg sí influeix (Rest, 1986), però es necessiten més investigacions per tal d'esbrinar si estem davant autèntic desenvolupament o si, al contrari, es tracta d'un fals avenç, encobert pel coneixement dels principis sobre els quals s'assenten raonaments morals corresponents a estadis més alts.

Davant de l'anteriorment exposat, es fa evident que l'esforç d'anàlisi realitzat a Schlaefli, Rest i Thoma (1985) és més que lloable. Tanmateix, queden pendents moltes qüestions suscitées per la mateixa metodologia d'anàlisi, que fa guanyar en significativitat en analitzar una variable -per exemple, tipus de situació o tractament-, però a costa de perdre informació d'altres -i.e., grups d'edat i durada del tractament-. Els mateixos autors posen de relleu la necessitat de realitzar investigacions serioses, amb un correcte disseny estadístic. Així, es podria determinar per a quines edats i sota quines condicions és preferible utilitzar un o un altre tipus d'intervenció educativa.

De totes maneres, Rest no es mostra tampoc gaire favorable a les conclusions obtingudes mitjançant aquest tipus d'investigacions, car les considera en excés pràctiques i poc científiques. De fet, els comentaris valoratius i de discussió feien palesa aquesta última crítica. En primer lloc, s'ha de notar la manca de rigor científic en el disseny d'aquests estudis, moltes vegades originat per condicionaments més que obvis. La major part d'aquests s'ha centrat en la demostració sobre com la interacció entre iguals respecte a la discussió de dilemes morals produeix desenvolupament, però la valoració que en fa Rest és un xic irònica.

³⁹⁵ SCHLAEFLI, A.; REST, J.R.; THOMA, S.J. (1985). pàg. 346.

En primer lloc, quan hi ha avenç que de vegades no es demostra, aquest oscil·la entre 1/10 i un 1/20 respecte a puntuacions de l'Entrevista del judici moral o el DIT

"(...) and the final scores of the "treated groups" are still far from the scores of moral philosophy/ political science doctoral students."³⁹⁶

A més, els resultats sempre confirmen la teoria, especialment pel que fa a l'observació de progressió i no de regressions entre els/les alumnes. En la mateixa línia, és particularment evident com els estudis interessats en el raonament moral i no en d'altres elements com, per exemple, la influència cultural, la formació filosòfica, etc., tenen més tendència a mostrar desenvolupament.

Per últim, i en consonància amb l'exposat en relació a la influència de l'exposició a determinades teories psicològiques i filosòfiques, és molt difícil esbrinar quan un argument d'un estadi avançat -Rest (1983) parla del 6 en concret- és utilitzat perquè realment s'entén i ha estat integrat dins la pròpia estructura de pensament, o només s'utilitza perquè encara hi són presents els ressos del que ha estat ensenyat. La conclusió és que

"It is as yet unclear what specific pedagogical practices or curriculum material are most effective (or what works with whom and under what conditions)."³⁹⁷

Si bé es poden detectar correlacions o tendències -i en la línia del capítol "Els instruments de recerca davant qüestions crítiques del paradigma cognitiu"- , queda molt per a determinar encara, com quines són les característiques crítiques dels programes basats en discussió de dilemes i els de desenvolupament personal, que afavoreixen el progrés pel que fa al raonament moral³⁹⁸. De la mateixa manera, hi ha també molt per investigar pel que es refereix als requisits cognitius i de presa de perspectiva en relació

³⁹⁶ REST, J.R. (1983). pàg. 597.

³⁹⁷ *Ibidem*. pàg. 598.

³⁹⁸ Els autors citen el treball de Berkowitz com a model per a traslladar-lo a la investigació sobre programes educatius

al raonament moral, tenint en compte, però, que potser siguin també les expectatives positives o negatives de les persones en iniciar un tipus de programa i al llarg del seu decurs -Schlaefli, Rest i Thoma (1985, 347)-.

Més important seria encara determinar sota quines condicions hi ha desenvolupament. I aquí les investigacions de Berkowitz (1980) i Walker (1980) -el primer amb l'anàlisi de la discussió transactiva, i el segon amb la identificació dels requisits cognitius i de perspectiva sobre el judici moral-, es revelen com a bàsiques. I tot això sense oblidar que les actituds personals, com per exemple la motivació, l'interès, la sensibilitat, etc., podrien compartir també una proporció d'explicació:

"Perhaps simply finding out which subjects begin the program with positive expectations or negative expectations, and who maintains interest would clarify the effects."³⁹⁹

³⁹⁹ REST, J.R. (1986). pàg. 86.

7.3. El bagatge experiencial. 400

Una línia d'investigació molt interessant seria aquella que es refereix a d'altres influències a més de les de l'educació formal en el raonament moral, i que constituïria també una qüestió de continuació d'aquest treball. Perquè serveixi d'inici, Rest i el seu grup⁴⁰¹ realitzaren entrevistes amb persones post-graduades respecte a les seves experiències, actituds i interessos. Es tracta d'un estudi longitudinal de deu anys amb una mostra de 102 persones. Categoritzaren les variables relacionades amb el judici moral com a orientació acadèmica, orientació professional, estimulació intel·lectual continuada, satisfacció professional, consciència política i responsabilitat cívica, les definiren i els adjudicaren valors alts i baixos per tal d'establir-ne dos grups a cada variable.

Els resultats mostren la correlació elevada d'aquestes variables amb les puntuacions en el DIT, així com una capacitat predictiva d'un 70%. Igualment, l'experiència explica un 26% de la variança en les puntuacions del DIT, molt per sobre que l'explicada amb mostres d'estudiants d'institut. Una vegada més considerem millor llegir les paraules de l'autor:

"The people who develop in moral judgement are those who love to learn, who seek new challenges, who enjoy intellectually stimulating environments, who are reflective, who make plans and set goals, who take risks, who see themselves in the larger social contexts of history and institutions, and who take responsibility for themselves and their environs. The high gainers receive support and encouragement to continue their education and their development. They are stimulated

⁴⁰⁰ El que anem a sintetitzar aquí posa de manifest com la postura de Rest respecte al paper que hi juga l'experiència personal i, en certa mesura, l'experiència de crisi en el desenvolupament moral, va evolucionant o, al menys, éssent matisada. De la negació de la tesi de Gilligan, clarament defensora de l'experiència de crisi, que hem pogut recollir al primer capítol d'aquest treball, es passa a la consideració de la variable "bogatge experiencial o experiències de vida" -cfr. "life experiences" en anglès-, que, pel seu caire global i general, així com també per llur necessitat, pot incloure perfectament la idea de crisi.

⁴⁰¹ REST, J.R. (1986) pàg. 44 i ss., i (1993). pàg. 207 i ss. En aquesta mateixa línia cal considerar l'aportació de na D. Deemer (1989).

by their social milieu, are asked to do interesting things, and are rewarded for their accomplishments."⁴⁰²

La relació entre el paper de l'experiència i l'educació -formal, no formal o informal, en tot cas, aprenentatge⁴⁰³- s'han posat de manifest en la citació anterior, però encara ho seran més en aquesta altra:

"In general, these studies indicate that subjects with higher moral judgment scores tend to be better read, more knowledgeable and involved in academic experiences, and more socially active through their freshman year. As seniors, people with higher moral judgment scores remain more involved socially, politically, academically, and culturally. Nevertheless, the power of the trends using these "experience" measures was not much greater than the correlations with the more simple variable, years of formal education."⁴⁰⁴

Més que no pas els nivells educatius aconseguits dins els marges de la legislació educativa, interessa la pròpia actitud davant la situació d'aprenentatge dins i fora de la institució. En aquest sentit, no podem obviar que el component experiencial de què ens parla Rest, es presenta barrejat amb d'altres factors individuals -interès, participació, sensibilitat...-, amb un fort component actitudinal tots ells, i reduït alhora a tota una sèrie de variables que tenen relació amb els processos educatius. Però no tota l'experiència ha de passar necessàriament per un enfocament educatiu de cara a la investigació. L'àmbit de l'educació social en general i, de forma especial, l'educació de persones adultes, seria un marc ideal per a corroborar o no aquesta hipòtesi. L'escassa bibliografia coneguda sobre el raonament moral en persones adultes constitueix un buit que es podria subsanar mitjançant les relacions entre educació no formal, experiències de vida i desenvolupament del raonament moral. Més endavant tornarem sobre aquest aspecte. Ara intentarem seguir el fil conductor del mateix autor.

⁴⁰² REST, J.R. (1993). pàg. 209.

⁴⁰³ Ara estem considerant l'educació com a un procés d'aprenentatge superior (Martínez, 1986).

⁴⁰⁴ REST, J.R. (1986). pàg. 40.

S'han de valorar, tanmateix, les dificultats que la investigació sobre aquest àmbit ha de solventar. Una primera i fonamental és la definició operativa de la variable "experiència" o, més concretament, de l'expressió "experiències de vida o bagatge experiencial", atès que l'operativització d'aquesta determinarà la informació recaptada i, així, les conclusions també es veuran afectades. És aquesta la circumstància a què ens referíem al paràgraf anterior en taxar l'operativització de la variable feta per Rest de reduccionista. Volker (1984) elaborà el Registre d'Experiència de Raonament Moral⁴⁰⁵, on s'inclouien a més d'un possible llistat d'experiències⁴⁰⁶ la valoració personal sobre la importància que aquestes havien desenvolupat. L'anàlisi de les dades fou molt rigurosa, tenint en compte tant si els subjectes investigats havien viscut tal o qual categoria d'experiències i el grau d'importància que li concedien. Malhauradament, els resultats foren inconsistents o donaren baixos nivells de significació.

Una possible causa d'aquests resultats tan desencisadors, relacionada també amb la qüestió metodològica de la investigació en aquest àmbit, podria haver estat -en opinió de Rest (1986)- l'esmicolament -totalment necessari, d'altra banda- en categories de la variable "experiència". Un grup de persones pot trobar molt enriquidor un viatge a l'estranger, mentre que un altre ho farà amb l'adopció de responsabilitats. La variabilitat d'aquests grups entre si i dintre dels grups pot ésser, d'altra banda, molt elevada. Entre un i un altre factor no és gens estrany que els índex de correlacions foren baixos. Es necessitaria trobar algun element que donés equivalència a totes aquestes categories, aglutinant-les per tal d'evitar aquest esmicolament excessiu, però que, alhora, no suposés un agrupament artificial i fals.

A més, l'element subjectiu i introspectiu és totalment decisiu en aquest tipus defocament, alhora que també ineludible. La diferència d'avaluació de la importància entre persones pot ésser tan elevada com la que podem trobar en definir un mateix color. Hom

⁴⁰⁵ Cfr. "Moral Reasoning Experience Checklist" -MREC-.

⁴⁰⁶ Els exemples dels ítems d'aquest registre als que hem tingut accés són de caire general i suficientment oberts com per què cada persona pugui projectar continguts ben diferents dins un mateix ítem.

pot considerar que tal esdeveniment ha resultat decisiu en la seva vida, després de valorar i pensar-ne molt, i una altra persona, després de valorar i pensar-ne molt també, pot ser més generosa en donar la valoració de decisiu a diversos esdeveniments, siguin o no equiparables entre ells. La subjectivitat és totalment evident en aquest àmbit i, com a tal subjectivitat, necessària i difícil de controlar alhora.

La tesi doctoral de Spickelmier (1983) representa un nou enfocament d'investigació en aquest àmbit. Per a tal efecte, dissenyà una entrevista estructurada que abarcava nuclis temàtics com els següents: nivell de vida; relació entre iguals, amb persones del gènere oposat, amb la institució educativa⁴⁰⁷ i amb la família; experiències de crisi o traumàtiques⁴⁰⁸; exercici de responsabilitats; compromís acadèmic; interessos d'aprenentatge, entre d'altres. De forma semblant a la tècnica de l'incident crític⁴⁰⁹, aquests nuclis temàtics s'exemplificaven en preguntes que induïen a ressenyar situacions concretes de la vida dels subjectes d'investigació. D'aquesta manera s'obtenia informació que era considerada com a rellevant per a les persones que responien el qüestionari, i, a partir de la informació així recollida, es podien fer inferències i interpretacions.

La mostra sobre la qual en Spickelmier realitzà la seva investigació abarcava un seguiment inicial dels subjectes, que havien passat el DIT el primer any de *college*, i

⁴⁰⁷ Les institucions educatives en qüestió eren facultats o "college", és a dir, entorn universitari bé com a diplomatura o com a llicenciatura.

⁴⁰⁸ No ens acabem de trobar còmodes amb l'adjectiu "traumàtic" com a equivalent de crisi o crític. Valorar quelcom com a traumàtic sembla implicar necessàriament la no superació del problema, així com també la incapacitació en algun moment de qui ho pateix per a respondre de forma adequada. Pel contrari, crisi deixa entendre la confrontació seriosa de la persona amb el problema, problema que l'afecta de forma considerable també, així com la seva superació, integració i reestructuració de quelcom per part de la persona. Trauma tindria, al nostre entendre, una connotació negativa, mentre que crisi la tindria de positiva.

⁴⁰⁹ Un exemple de pregunta era: Descriu una tarda normal en cada una de les teves experiències de "college". Què acostumàveu a fer, tu o els teus companys? De què parlàveu? (REST, J.R. (1986). pàg. 43). Aquest tipus de pregunta ens recorda les formulades per GREM en realitzar la investigació etnogràfica que ens havia de portar a descobrir els temes moralment rellevants per als nois i noies d'edats entre 6 i 16 anys, per tal de integrar-los en el disseny del currículum d'educació moral.

dos anys després de llur graduació. Atès que la mostra era molt petita i no havia estat escollida aleatòriament, els resultats de l'anàlisi estadística no gaudeixen d'un alt nivell de generalització. De totes maneres, és interessant aproximar-nos a les conclusions d'aquest estudi -que es pot considerar a la base de la investigació de Rest i col.laboradors citada al principi d'aquest apartat-, tot destacant que l'interès d'aquesta investigació radica especialment en l'esforç per a la conceptualització del factor experiència de vida o bagatge experiencial, que inclogui a la seva vegada altres factors o variables que puguin estar relacionades amb el desenvolupament del judici moral. A aquest respecte, creiem que l'estudi que ens ocupa configura un primer i valuós pas a partir del qual realitzar nous intents per a continuar avançant en la delimitació d'aquesta variable.

En base a l'anàlisi de tota la informació, Spickelmier elaborà dotze dimensions, tres de les quals -referides a aspectes acadèmics- semblaven tenir més capacitat predictiva del desenvolupament del judici moral. Aquestes tres eran: entorn socialitzador, èxit acadèmic i orientació educacional. La primera, entorn socialitzador, feia referència a la forma com la persona es relacionava i gaudia del nou entorn, el qual suposava un trencament amb la vida anterior en relació a la família, amb la consecució de noves amistats, amb l'adopció de nous horaris i estil de vida, etc.-. La segona, èxit acadèmic, com la seva expressió indica, distingia entre aquells/es estudiants que es fixaven metes en els seus estudis, treballaven per aquestes i seguien un procés normal per aconseguir-les, i aquells que no tenien clar el seu paper en tant estudiants, no se sentien a gust i acostumaven a experimentar algun tipus de fracàs. Finalment la tercera, orientació educacional, se centrava totalment en aspectes formals de l'aprenentatge, encara que alguns estaven parcialment en relació amb disposicions actitudinals envers aquell:

"(...) the degree to which the students worked hard at their studies, enjoyed academic life and the world of ideas and the activities of reading and discussing, and chose friends who were similarly serious students."⁴¹⁰

⁴¹⁰ REST, J.R. (1986). pàg. 44.

Les conclusions obtingudes a partir del tractament estadístic de les dades -tot sigui dit amb les restriccions de generalització que impliquen i que abans hem esmentat-, foren les següents. Aquelles persones que en el seu primer any de *college* havien obtingut una puntuació elevada en el DIT, acostumaven a puntuar també alt en les tres dimensions acadèmiques abans especificades. De la mateixa manera, aquells subjectes que havien tingut puntuacions més elevades en aquestes tres dimensions acadèmiques, tendien també a donar més guany en les puntuacions del DIT al llarg dels tres moments de test, distribuïts des del primer any de *college* fins als dos anys posteriors a llur diplomatura. Quan s'utilitzava alhora les puntuacions en el DIT durant el primer any de "college" i en les tres dimensions acadèmiques en qüestió -previ control estadístic de les diferències inicials-, el poder predictiu respecte a la puntuació en el DIT dos anys després de la diplomatura s'incrementava en un 16%.

La investigació de Spickelmier, com la de Rest amb la que iniciàvem la ressenya d'aquesta variable en relació al desenvolupament del judici moral, encara que indicadora i exploratòria en quant a anàlisi estadística, és innegablement molt suggerent. Tanmateix, i tot i que la conceptualització de la variable experiències de vida és realment acurada i interessant, trobem que continua centrada en excés en una sèrie d'elements molt relacionats amb l'educació formal. Des d'aquesta interpretació, seria una informació més a afegir al paper que aquesta instància de l'univers educatiu desenvolupa en quant el desenvolupament del judici moral, però que no revela gaire informació respecte a un altre tipus d'experiències, informació que revela una mancança en el coneixement sobre el desenvolupament del judici moral.

Igualment, el fet que no es trobés relació amb dimensions que tinguessin més a veure amb el concepte ampli i general d'experiències de vida o component experiencial -com, per exemple, etapes o moments de crisi, però també moltes altres i no només aquest tipus d'experiències-, no permet afirmar -obviament, una altra vegada, les limitacions derivades del tipus de mostra- que aquestes no desenvolupin realment un paper important. Els problemes d'objectivització dels que enraonàvem paràgrafs abans, tornarien a sortir en

aquesta investigació. Malgrat les afirmacions trobades respecte a la no relació entre etapes de crisi i desenvolupament del judici moral -llevat de la postura totalment contrària de Gilligan-, trobem a faltar investigacions serioses que permetin assentar aquest supòsit i, encara més, comparant la investigació de Gilligan amb la resta clarament divergent, la d'aquesta autora sembla més rigurosa, a nivell metodològic i de presentació o comunicació dels resultats.

Per aquest motiu, creiem que seria molt interessant i necessari investigar aquest aspecte en intensitat, potser mitjançant una aproximació introspectiva i qualitativa que intentés controlar -no sabem ben bé com- les dificultats de comparació entre subjectivitats, tornant a ser l'àmbit de l'educació de les persones adultes, l'escenari ideal per afrontar aquesta investigació pel bagatge experiencial acumulat i, tornem a repetir, no necessàriament com a crisi únicament, juntament amb un altre grup que tingués certs nivells educatius reglats assolits, per tal de poder controlar la variable educació formal en aquesta relació i comparar els grups en relació a la tan difícil i captivadora variable -en la nostra modesta opinió- "experiències de vida".

**8. INVESTIGACIÓ DESCRIPTIVA: EL JUDICI MORAL EN LA POBLACIÓ
BARCELONESA DE 12-16 ANYS.**

Introducció

Com ja s'ha fet menció en repetides ocasions, el Defining Issues Test (DIT) és una prova estandaritzada d'avaluació del judici moral que pot ser administrada a partir de dotze o tretze anys en nivell de lectura. Recordem també que el mateix autor assenyala (Rest, 1993) que la població més adient en la qual utilitzar el DIT és la de *college*, segons els nivells que conformen el sistema educatiu dels EUA, la qual equivaldria a les edats compreses entre 18 i 22 anys, amb estudis superiors, bé universitaris, bé tècnics-professionals, i la població adulta.

La finalitat última que ens proposàrem fou la de valorar l'adequació del DIT (Rest, J.R.; 1979, 3^a ed.) com a instrument d'avaluació de programes d'educació moral en el primer i segon nivell de Secundària Obligatòria⁴¹¹. No obstant això, la franja de quatre anys que proporcionen aquests cursos possibilitava, a més, l'apropament a la dimensió evolutiva del raonament moral. Des d'aquest supòsit, es necessita un termini mínim de quatre anys per a detectar canvi en el raonament⁴¹² (Rest, J.R. (1983; 1990, 3^a ed.). La situació, doncs, en què ens trobàvem era bastant temptadora. Sense perdre de vista l'objectiu d'estudiar l'ús del DIT en l'avaluació de programes d'educació moral per als 12-16 anys, restava també al nostre abast la possibilitat de aproximar-nos a la informació derivada d'un enfocament evolutiu transversal i així ho intentàrem fer.

Recolzada per la bibliografia existent, la nostra hipòtesi principal era que el DIT podia ésser considerat un bon instrument tant per a l'avaluació de programes d'educació moral per a totes les edats en què el DIT pot ésser utilitzat, com per a la recerca educativa. En el mateix sentit, i pel que fa referència al plantejament evolutiu, partírem de la hipòtesi que podríem trobar diferències en el judici moral entre els dos extrems de la

⁴¹¹ La raó de l'elecció d'aquestes edats cal trobar-la en l'especialització personal, en centrar el treball en educació moral entorn dels 12-14 anys a partir de 1989.

⁴¹² Des de la investigació de Kohlberg, en el temps de quatre anys el canvi normalment no arriba a suposar un estadi sencer (Kohlberg, L.; 1992).

mostra analitzada, aixó és, 7è d'EGB i 2on de BUP, però que no existirien entre els altres nivells. Igualment, tal com informa la gran majoria de la bibliografia existent, ens plantejarem la hipòtesi que no hi hauria diferències significatives en funció del gènere pel que respecta al judici moral. En aquest mateix àmbit, voldríem estudiar també la possible influència d'altres variables, a més del gènere, com serien la intel·ligència i la comprensió lectora. En la bibliografia revisada (Rest, 1990; 3ª ed., especialment), ambdues variables apareixen com a independents, en el sentit de no influència, del judici moral, i aquesta és també la hipòtesi que ens plantejarem encara que amb reserves com més endavant justificarem, és a dir, que tant la intel·ligència com la comprensió lectora no influeixen en el nivell de raonament moral.

Abans de començar a investigar aquestes hipòtesis calia, però, realitzar altres tasques igual d'importants que les que fins ara ens ocupaven. Ens estem referint al procés de traducció i adaptació del DIT a la població espanyola⁴¹³. Tot seguit el sintetitzem.

⁴¹³ En aquest sentit volem tornar a destacar el treball del grup de la Universitat de València, dirigit per Esteban Pérez-Delgado, en aquest mateix àmbit. Tinguerem coneixement del seu estudi en un congrés de Psicologia Educativa celebrat a Madrid el novembre de 1991, i el seguirem, principalment, a través de la publicació PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (Comps.), 1991.

8.1. Procés de traducció i adaptació del DIT a la població espanyola i estudi exploratori.

Quan el Defining Issues Test arribà per primera vegada a les nostres mans, un sentiment que barrejava entusiasme i reserves alhora vingué també amb ell. La primera tasca que abordàrem fou la de la seva traducció literal, entenent per aquesta una adaptació a les expressions lingüístiques pròpies del català i del castellà⁴¹⁴. Era precisament la llengua l'element que més ens preocupava en aquells moments. Volíem, com col.loquialment es diu, que "no es notés" en cap moment que el que teníem a les nostres mans era una traducció d'un original en anglès. Volíem que el vocabulari, les estructures lingüístiques i la fluïdesa fossin les pròpies de les nostres llengües. Volíem que els escenaris i les històries fossin totalment properes a la nostra quotidianitat. Ens vam fixar un objectiu massa elevat. Tot i així estem en conjunt molt satisfets i satisfetes del producte final.

La primera consideració, però, que cal fer és que el DIT no és un test fàcil de traduir i d'adaptar a la població espanyola. I no ho és per molts motius. En primer lloc, la quantitat d'expressió lingüística que conté faria més que justificable el recórrer a una persona especialista, és a dir, a una traductora o traductor professional. Els nostres recursos econòmics, limitats com és obvi, no ens ho permetien. No obstant això i per fer honor a la realitat, val a dir que el treball realitzat per M^a Rosa Buxarrais no està molt lluny d'una traducció professional. En segon lloc, s'havien d'extremar les precaucions encara més -si era possible- amb els dotze ítems que acompanyen cada una de les històries. La valoració d'aquests era la clau per esbrinar la proporció de pensament de cada estadi que

⁴¹⁴Volem agrair de forma especial a M^a Rosa Buxarrais la seva col.laboració en aquest moment de la investigació. No només traduí el DIT al català i al castellà, sinó que dissenyà també el format del qüestionari, participà en una de les sessions prèvies d'aplicació i col.laborà en les sessions de perfeccionament del mateix. I tot això ho realitzà amb la professionalitat que la caracteritza i desinteressadament.

té la persona que passa el DIT. La forma d'expressió lingüística d'aquests ítems era, doncs, fonamental, i ens va preocupar -en les dues accepcions del verb- més que la resta del qüestionari.

La primera tasca que vàrem realitzar fou la de traduir literalment el test al castellà, tot procurant -com hem esmentat al començament d'aquest apartat- adoptar expressions i estructures pròpies del nostre idioma. La raó que comencéssim pel castellà i no pel català, per exemple, era que en aquells moments no sabíem si aplicaríem també el test en català. De qualsevol forma, de seguida, abans fins i tot de completar la traducció al castellà, vam veure que era necessari disposar també d'una versió en català, per tal de facilitar que els/les alumnes responguessin el test en llur llengua materna. A aquest respecte, voldríem precisar que el DIT en versió catalana ha estat realitzat a partir de la versió en castellà, tornant a l'original anglès només per a matisar alguna expressió o estructura lingüístiques.

Al mateix temps també, vam començar a pensar en la idoneïtat d'aplicar algun test de comprensió lectora, com a variable possible a controlar, encara que la bibliografia consultada no apuntava cap a aquesta direcció. Ja hem esmentat anteriorment que acollirem el test amb entusiasme i reserves. Una de les reserves que teníem era precisament aquesta probable contaminació de la comprensió lectora en el test i els seus resultats entorn el raonament moral, i la nostra por subsegüent a que influís en l'avaluació final, fent baixar les puntuacions d'algunes persones amb dificultats d'aquesta mena.

Ens trobàvem, doncs, amb el DIT ja totalment traduït al castellà de l'original. Nosaltres vàrem suprimir l'espai per a la identificació del subjecte, degut a l'interès que en teníem respecte a que qualsevol alumne/a que participés en la investigació es trobés còmode i sense la sensació que estava responent qüestions que, en certa manera, el definien i posaven de manifest la seva forma de pensar respecte a temes personals. Una altra raó que hi havia, relacionada amb aquesta darrera, era que en comptes de demanar nom i cognoms, volíem identificar els/les alumnes a partir de la data de naixement, gènere, curs i centre. Això, de fet, va suposar una mica d'esforç afegit a l'hora de buscar

el test homònim d'intel·ligència, comprensió lectora o retest, en el seu cas, a més del perill que es corria de trobar qüestionaris que coincidissin en data de naixement i gènere en un mateix grup-classe. D'altra banda, també és cert que només vam haver de suprimir dos tests per la incapacitat de saber a qui corresponia el seu homònim. Potser en això vam tenir la sort favorable.

Disposàvem llavors d'un plec de fulls, on es podia veure amb relativa facilitat que el qüestionari constava de tres parts. Una primera on s'explicava l'objectiu del qüestionari i es desenvolupava un exemple reduït sobre la forma com respondre'l. Una segona que recullia les sis històries de què consta el DIT en la seva versió original. I la tercera, amb un disseny bastant feixuc de fer, tot sigui dit de pas, que recullia els dotze ítems de cada història i les corresponents caselles per a fer les valoracions pertinents. Aquest disseny es basava en els fulls de resposta de l'original anglès per a ser corregits informàticament. En aquell moment vàrem conservar els noms anglesos així com, tornem a repetir, la totalitat de les històries originals.

En una revisió conjunta es va considerar que una de les històries, l'anomenada *L'ocupació dels estudiants*, quedava molt lluny de la nostra realitat, en plantejar la problemàtica de la guerra del Vietnam i la possibilitat de realitzar un programa d'ensinistrament militar vinculat als crèdits d'una universitat, la de Harvard. Per molt que vam pensar i moltes voltes que en donàvem, no se'ns va acudir cap altra situació que plantegés el mateix conflicte però de forma real al nostre context. Això, ensems a la preocupació per la traducció dels ítems, que no acabava de semblar fonamentada, i a la nostra por per donar un caire més adequat als nostres idiomes passant per sobre d'una traducció pura, va motivar que escriguéssim a Rest per demanar la seva opinió entorn dels canvis que volíem fer. La seva resposta no es va fer esperar gaire i, en un telegrama firmat

per la seva muller, ens donava ple permís per a fer els canvis que volguéssim sense por a malmetre la validesa del qüestionari⁴¹⁵.

Per tant, el primer canvi que realitzàrem fou el de suprimir la història *La protesta dels estudiants*. La nostra versió, doncs, consta de cinc històries del total de sis que forma el DIT original. Per això, les puntuacions directes es dividien entre 0.5, en comptes de 0.6, que eren invalidats -com ja s'ha apuntat en el capítol dedicat a la descripció tècnica del DIT- amb més de dues inconsistències com en la forma completa del test. Igualment, en aquell moment ens vam adonar també de la conveniència de canviar els noms anglesos per noms de les nostres llengües. Així, l'exemple de "Frank y el coche" passà a "Francisco -o Francesc- y el coche", "Heinz y el medicamento" es canvià per "Luis y el medicamento", la "senyora Jones" fou la "senyora Villar", i així successivament. De fet, no hi havia cap raó teòrica ni metodològica que justificués el no haver canviat els noms des d'un principi, però no ens ho vam plantejar fins aquest segon moment. El mateix es va fer amb la moneda: els dòlars passaren a pessetes, guardant de forma aproximada l'equivalència del moment.

Amb aquesta segona versió, realitzàrem el primer estudi exploratori en una escola privada molt coneguda per nosaltres, el Centre Educatiu Projecte⁴¹⁶, que es destacava, i es destaca, per un notable interès per l'educació moral i amb la que ja havíem treballat en d'altres ocasions, col.laborant amb nosaltres en diverses investigacions i aplicacions de programes relacionats amb aquesta àrea. Es pot afirmar que, malgrat la ubicació del centre en la zona alta de la ciutat de Barcelona, aquest presenta barreja de classes sòcio-econòmiques, predominant la mitja o mitja-alta. D'altra banda, l'alumnat

⁴¹⁵ El permís obtingut per part de Rest ens portava a considerar no sols la supressió de la història en qüestió, sinó que també ens tranquilitzava -com en d'altres ocasions també es fa esment-, de cara a abordar tant la tasca de traducció com la de contextualització.

Això contrasta amb la informació recollida al capítol IV de Rest (1986; pàg. 89 i ss.), informació, però, que en aquell moment desconeixíem i que tractarem d'abordar com s'ho mereix al subapartat 8.1.1. *Valoració crítica de la versió definitiva.*

parla indistintament català o castellà, estant bastant equilibrada la presència de la comunitat catalano-parlant i la castellano-parlant.

A finals d'octubre de 1991 tingué lloc l'aplicació de la nostra versió del DIT, només en castellà, a un curs de setè i un altre de vuitè d'EGB de l'escola Projecte. Sempre hem treballat amb aquests dos cursos en realitzar l'estudi exploratori perquè, en tractar-se de les edats més primerenques, suposàvem que, de trobar problemes, els trobariem amb més facilitat i amb més quantitat en aquestes edats, que no pas a les de quinze o setze. Les dificultats que esperàvem trobar se centraven en la comprensió de la tasca a realitzar pel que fa referència a la valoració dels dotze ítems. No ens vam equivocar. De fet, aquesta és una qüestió a millorar encara, com més endavant especificarem.

El primer estudi exploratori el realitzarem a seixanta-i-sis alumnes, entre noies i nois: trenta alumnes de setè i trenta sis de vuitè, un dimecres en horari de tarda. Les condicions d'aplicació consistiren en la lectura individual de l'explicació del test -objectiu-, amb aclariment de dubtes -referits a què es preguntaria, si seria anònim, etc.-, i explicació col·lectiva amb el suport de la pissarra de la forma de respondre'l, mitjançant l'exemple de "Francisco y el coche". Incloent la nostra presentació -per què ens trobàvem nosaltres allí i els demanàvem la seva col·laboració per a realitzar aquest estudi-, així com l'explicació del test, la darrera persona del grup de setè emprà, aproximadament, una hora i mitja en completar-ho, mentre que el grup de vuitè necessità d'una hora i deu minuts. Encara que no sigui gens significatiu, vam observà com els nois acabaven abans que les noies.

Mentre les/els alumnes contestaven el DIT, nosaltres aclariem els dubtes que se suscitaven, tenint en compte (Rest, 1990; 3ª ed.) que no es podien reinterpretar els ítems. Així, com passà amb relativa freqüència, si un alumne ens preguntava que volia dir un ítem en concret, acostumàven a preguntar-li, a la nostra vegada, que què era el que no entenia. Normalment ens responien que no sabien el que l'ítem volia dir -la qual cosa,

⁴¹⁶ Agraïm tant al professorat com a l'alumnat d'aquest centre la seva participació en aquest moment de la investigació, com en tants d'altres.

encara que totalment lògica, ens desalentava considerablement, com és de suposar-. Aleshores, i seguint sempre les instruccions del manual, responíem que, de qualsevol manera, valoressin la importància que tenia per a prendre una determinació en la història, i que si no entenien en absolut què significava, aleshores que ho valoressin com de poca o cap importància.

En alguns moments arribàrem, fins i tot, a pensar que seria millor de fer-ne un nou test, tenint en comte la quantitat de requeriments que ens feien. Tanmateix, no vàrem renunciar i el savi distanciament en el temps ens feu rebifar el nostre desig de continuar. Així, en corregir els tests, vam comprovar que els resultats tenien la lògica que era d'esperar i que no hi havia un nombre important de qüestionaris invalidats per inconsistències o per puntuacions M elevades.

Igualment, també ens adonàrem que els dubtes de fet es concentraven en dos aspectes: comprensió d'ítems concrets, en realitat mínims, acostumant a ser precisament els que corresponien a la puntuació M, amb la qual cosa era lògic que no trobessin sentit a la qüestió; i comprensió de la tasca a realitzar que, curiosament esdevenia després de la primera o segona històries. En certa manera, semblava com si perdessin de vista el que s'havia de fer. Aquesta és la qüestió que fins i tot ara resta per amillarar, com hem apuntat en paràgrafs anteriors. Creiem que seria convenient afegir l'adjectiu "important" als adverbis que encapçalen la valoració dels ítems "moltíssim ... gens" o "muchísimo ... no"⁴¹⁷, la qual cosa podria contribuir a que aquest "oblit" no esdevingués. El format que utilitzàrem en la investigació no disposava tampoc, però, d'aquest afegit.

Moltes vegades les noies i els nois ens preguntaven que què significava en realitat posar molt o poc en un ítem en concret, si això significava que estaves d'acord o no. La nostra resposta sempre era la mateixa: significava si això que expressava l'ítem era quelcom a tenir molt en compte o si, pel contrari, no era gaire important, independentment de la pròpia opinió al respecte. Els comentaris d'aquesta mena ens van fer pensar que

⁴¹⁷ En el mateix sentit, potser seria més correcte emprar "nada" en comptes de "no" en la versió del test en castellà, encara que aquest aspecte no ha suscitat cap dubte en l'aplicació.

potser, la redacció dels ítems que s'havien de valorar contribuïa a crear aquesta confusió. Uns estan redactats de forma afirmativa, altres en interrogant. N'hi ha que són condicionals o que presenten una disjuntiva. Així vam pensar que potser en aquestes edats es podria unificar la redacció dels ítems a valorar, presentant-los en l'explicació oral amb un encapçalament semblant a: "Com d'important és, per a la teva decisió, pensar si". Així s'arribà a la que fou la tercera versió del test.

Pel que fa a la primera part de les innovacions d'aquesta tercera versió, de seguida vam veure que la redacció dels ítems -tots en forma condicional- no era la més idònia. El ritme era extraordinàriament monòton, i això ens va fer pensar que l'aplicació del DIT podria resultar d'aquesta manera més feixuga del que ja ho era, si recollim els comentaris dels nois i noies del Centre Educatiu Projecte. Però, d'altra banda, continuàvem allotjant l'esperança que, malgrat aquests inconvenients, la nova estructura lingüística contribuís a precisar de forma inequívoca la tasca que es demanava. Per aquest motiu, s'acceptà la seva aplicació, si bé amb certes reserves per part nostra, reserves que, com vam veure després, no anaven gens desencaminades. Recordant ara aquells moments, podem descriure'ls com una estranya barreja entre anhel i incredulitat alhora, entre desig i fracàs a la vegada. Ens trobàvem aleshores a començaments del mes de febrer de 1992. En aquestes condicions, doncs, abordàrem la segona sessió exploratòria amb la tercera versió del test.

L'escola a què vam anar fou el col·legi públic Ignasi Iglèsies⁴¹⁸, de Cornellà de Llobregat. Des del curs 1989-90, estàvem en contacte amb aquest centre mitjançant un seminari de formació del professorat en educació moral, organitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona, i realitzat pel Grup de Recerca en Educació Moral⁴¹⁹ (GREM)

⁴¹⁸ Volem expressar també el nostre agraïment al professorat i alumnat d'aquest col·legi per la seva implicació en aquest segon estudi i durant el temps en què assistí com a col·laboradora a les seves aules de 7è. i 8è. d'EGB

⁴¹⁹ El GREM està dirigit pels professors/a M^a Rosa Buxarrais, Miquel Martínez, Josep M^a Puig i J. Trilla. Hi col·laboren Isabel Carrillo, M^a Mar Galceran, Sílvia López, M^a Jesús Martín, Montserrat Payà i Jesús Vilar.

de l'esmentada universitat. El contacte consistia en l'assistència, per la meua part periòdica, a diverses aules del col·legi per tal d'aplicar diverses activitats d'educació moral per nosaltres dissenyades. En concret, la meua participació s'havia centrat des dels inicis en els cursos de 7è i 8è d'EGB.

S'havia concretat d'aplicar el DIT en un curs de 7è i un altre de 8è, i treballar-lo col·lectivament i oralment en els altres dos cursos paral·lels. Les raons que motivaren aquesta innovació foren bàsicament tres. En primer lloc, necessitàvem estalviar material de cara a la investigació definitiva. D'altra banda, els dos cursos en què s'aplicà oralment i col·lectiva eren grups que no presentaven tanta motivació pel que fa al treball que desenvolupàvem en educació moral -també s'ha de dir que la periodicitat amb què s'hi assistia era menor per opció de la tutora-. En darrer lloc, i fent honor a la veritat, allotjàvem l'esperança de poder aprofundir més en els possibles dubtes que tinguessin els i les alumnes en respondre el qüestionari, i que aquest els motivés per a comentar possibles aspectes a canviar.

Tanmateix, la nostra expectativa no es confirmà. De seguida ens vam adonar que resultava una tasca molt difícil haver de valorar els ítems de forma col·lectiva, perquè en no estar d'acord en el nivell de valoració, canviaven la resposta, s'increpaven i resultava, com a mínim, incòmode i amb una creixent sensació que la tasca que feiem era, si no absurda, sí inútil. Aleshores canviàvem de mètode, fent la lectura dels ítems i demanant una resposta ràpida, aixecant la mà qui el considerés com a important. Però, en arribar cap a la meitat d'aquells, hi havia alumnes que s'havien distret i començaven a distreure'n la resta.

La sessió continuà llavors com bonament vam entendre: aplicant primer el dilema com si es tractés d'una activitat d'educació moral com les que aplicàvem i fent sortir després, com si fos una estratègia d'interrogació, alguns dels ítems, preguntant-los si era quelcom important a tenir en compte. Nosaltres no dominàvem -ni dominen- l'equivalència dels ítems amb els estadis, per això la nostra selecció fou molt intuïtiva i escollíem aquells que pensàvem es trobaven al seu estadi aproximatiu de pensament o un

per sobre. No vam poder extreure cap comentari que il·luminés el nostre estudi. Seguidament començarem a descriure el segon moment de l'estudi exploratori.

Va ser a finals de febrer del 1992 quan s'aplicà per segona vegada el DIT en l'Ignasi Iglèsies, un dilluns en horari de primera hora del matí. L'origen socio-econòmic de l'alumant d'aquesta escola és majoritàriament mig o mig-baix i quasi la totalitat pertany a la comunitat castellano-parlant. Tenint en compte l'explicació col·lectiva del DIT, els i les alumnes de 7è d'EGB necessitaren d'una hora i mitja per completar-lo, sempre comptant fins a que la darrera persona l'entrega. Dos qüestionaris van quedar incomplets atès que s'incorporaren al grup més tard, a causa d'un examen de recuperació corresponent a 6è. que havien realitzat. Passà un inconvenient considerable en aquesta aplicació. Molts/es alumnes es varen equivocar en el tercer nivell de resposta, és a dir, quan s'han d'escollir de forma coherent amb les anteriors valoracions dels ítems els quatre més importants. Aquest error bastant massiu va estar motivat segurament per un aclariment de la tutora que havia entès les instruccions erròniament.

Com en l'ocasió anterior al Centre Educatiu Projecte, mentre els nois i les noies anaven responent el qüestionari, passàvem entre les taules aclarint dubtes i fixant-nos en que aquell es contestava adequadament. Tanmateix, en aquesta ocasió era jo sola la que passava el DIT i la tutora hi era present. Ella va contestar a alguns/es alumnes que els ítems que s'havien d'escollir com els quatre més importants corresponien al més important d'entre els valorats com a "moltíssim", al més important d'entre els "molt", al més d'entre els "una mica" i, finalment i en quart lloc, al més important d'entre els "poc". L'error es va descobrir perquè, quan demanava permís per a veure l'exercici anterior, vaig trobar que havia inconsistències en aquest nivell. En tornar a explicar la mecànica en qüestió d'aquest nivell de resposta, em responien que era la mestra qui els ho havia dit. Ella, qui era a la guait del que passava, de seguida em va dir que l'error havia sorgit pel seu aclariment.

Això no és gens anecdòtic, sinó més aviat una qüestió a plantejar-se a aquestes edats, a saber, la del grau d'intel·ligibilitat de les instruccions d'aplicació. De fet, la tutora

podia no haver-les entés perquè estava quelcom distreta en aquell moment o perquè veritablement fora complicada i difícil d'entendre l'explicació. Tot i així, recordem que el nombre d'inconsistències que vam trobar en la fase exploratòria fou mínim, i acostumava a passar més entre l'alumnat de 7è d'EGB que no pas entre el de 8è

També és cert que passàvem entre les taules per tal de controlar aquest tercer nivell de resposta i en més d'una ocasió vam haver de tornar a explicar individualment la mecànica. Això, no obstant, no ho vam fer pas en la investigació final. Per aquest motiu no variàrem les instruccions d'aplicació, encara que sí vam instruir les alumnes col.laboradores en la importància d'explicar acuradament aquest nivell en les presentacions del qüestionari. Igualment, s'ha de fer palès que les preguntes -en aquesta ocasió, com al Centre Educatiu Projecte i als diversos centres que configuraren la nostra mostra- disminuïen de forma considerable als deu minuts, aproximadament, d'anar contestant el test.

Al curs de 8è l'explicació del test ens portà només vint minuts. En total, necessitaren una hora i cinc minuts per a concloure'l. Suposem que en això va influir també la nostra pràctica en instruir l'alumnat respecte a la tasca a desenvolupar, encara que les instruccions no foren variades. De la mateixa forma, els/les alumnes no cometeren tantes equivocacions com al curs de 7è en el tercer nivell de resposta, la qual cosa ve a corroborar la justificació que fou per la intervenció desencertada de la tutora de 7è Tanmateix, vam poder observar la trajectòria que dibuixava l'error, trajectòria que, d'altra banda, havíem intuït des de l'aplicació al Centre Educatiu Projecte, però que, fins aleshores no havíem tingut oportunitat de constatar empíricament.

Per regla general, les noies i els nois començaven a respondre el DIT i les preguntes apareixien de seguida. Normalment, eren tres o quatre alumnes qui alhora aixecaven la mà. Les preguntes es referien al significat d'algun ítem i la nostra resposta era la que havia de ser: es tractava de dir com d'important era aquesta qüestió per a decidir-se; si no s'entenia, llavors havien de valorar-la com de poca o nul.la importància. Més endavant, indicarem el llistat d'ítems que més dubtes suscità entre els cursos de 7è i

8è d'EGB d'ambdós centres on es realitzà l'estudi exploratori. Després, les mans no s'aixecaven amb tanta freqüència fins a trobar-se cap al final del test. Llavors, a més del significat d'algun ítem encara que aquest tipus de demanda era considerablement inferior en aquells moments, començaven a aparèixer les preguntes respecte a què significava posar molt o poc en els ítems, si això suposava que estaves d'acord en una cosa o en una altra. Com hem indicat anteriorment, la nostra resposta era la d'indicar que la tasca a fer era la de valorar si allò que es deia era moltíssim d'important, molt, etc. per tal de decidir-nos en una o altra direcció.

D'altra banda, i pel que fa a la dinàmica de l'error en el tercer nivell de resposta, era curiós observar com normalment les noies i els nois començaven a realitzar-ho correctament, però en arribar al tercer ítem més important ometien alguns que havien estat valorats com a més alts. Això era fàcil de constatar en revisar els qüestionaris: els dos primers ítems estaven bé, però després hi havia una o dues equivocacions.

En aquells moments, explicàvem individualment les instruccions -no així, tornem a assenyalar, en la investigació-. Molts/es alumnes s'adonaven de seguida del seu error i rectificaven per si mateixos/es, sense donar-nos temps a explicar gran cosa al respecte. Amb la resta d'alumnes tornàvem a explicar la mecànica, aclarint que potser, en revisar l'exercici per a escollir les quatre qüestions més importants, volien canviar la valoració realitzada, la qual cosa era totalment factible. Tot i així, van haver inconsistències per aquest motiu, encara que mínimes com passà al Centre Educatiu Projecte i en el decurs de la investigació.

Pel que es pot desprendre de l'anteriorment exposat, no es van trobar en absolut diferències entre la forma original de redacció dels ítems, i la nostra innovació consistent en presentar-los sota forma de condicional. Semblava que la dificultat en respondre'ls era exactament la mateixa, tractant-se d'un tipus o d'un altre. Això suposava tornar a escriure els ítems tal com l'original anglès els presenta pensant en la darrera versió de l'instrument, encara que, d'altra banda, vam respirar amb tranquil·litat en veure

que, com a mínim, tampoc havia contribuït a destorbar ni havia dificultat ni malmés la segona fase exploratòria.

Igualment com a resultes d'aquesta segona aplicació exploratòria del test, vàrem introduir modificacions que resultaren en la versió definitiva del mateix. Així, apart del perfeccionament de certes expressions i paraules degudes a la traducció, també vam considerar necessari separar les històries, acompanyant cada una del full de resposta consegüent, en comptes de presentar totes les històries seguides i, després, els fulls de resposta, per tal d'evitar que s'hagués d'anar passant fulls i que es tingués la temptació de llegir totes les històries seguides i valorar després els ítems també de corregut., com algunes vegades -molt poques en realitat- ho preguntaven⁴²⁰. Aquesta nova disposició, amb cada història seguida del seu full de valoració dels ítems respectiu va ser ben rebuda i valorada com a molt positiva, encara que, com es pot veure, trigàrem bastant de temps en adonar-nos-en⁴²¹.

No va ser també fins després d'aquesta segona fase exploratòria, que ens adonàrem que era un test molt sexista. Com diuen els castellans: "Nunca es tarde si la dicha es buena".

En el DIT només apareixen dues dones, i ambdues malaltes greus. Vam considerar que aquest era un element, per suposat, a canviar. Igualment, ens adonàrem d'una inconsistència, petita, entre l'exemple que s'adjunta per a explicar la forma de respondre el DIT i els fulls amb els dotze ítems per a cada història que formen el test. La primera valoració en l'exemple de Francesc i el cotxe és "Imp.", mentre que les altres són "Much. Algo. Poco. No.". S'havien d'equiparar a la dels fulls de les històries, així passaren a "Muchís. Much. Algo. Poco. No.". Igualment, s'havien de fer els canvis

⁴²⁰ De fet, aquest és un aspecte que es detecta amb molta facilitat en un grup no superior a quarant alumnes, com era el nostre cas. Per tant, el principal motiu va ser el de facilitar el treball als/les alumnes.

⁴²¹ Això és encara més sobtant quan ens fixem en l'original anglès, que presenta les històries o dilemes en un plec de fulls, però amb el full de resposta, on s'inclouen els dotze ítems per a cada història, independent, la qual cosa facilita llur maneig. Aquesta innovació nostra, doncs, vindria a ser l'equivalent o la forma paral·lela de la versió original sense disposar del full de resposta independent.

pertinents en la redacció perquè fos coherent amb les caselles que després sortien. Això constitueix ja un element de la cinquena i definitiva versió del test. Igualment, i dins de les qüestions formals, vam considerar adequat escurçar el nombre d'ítems per a escollir els quatre més importants de l'exemple -que arribava fins a nou-, per tal d'adunar-lo amb els ítems reals de l'exemple que es valoraven -que només eren cinc-.

Pel que fa referència al sexisme, vàrem intentar evitar-lo de la següent manera. *El dilema del doctor*, que consisteix en plantejar-se si s'ha de suministrar una dosi elevada de morfina a una dona que s'està morint d'una malaltia incurable, com és lògic de suposar passà a ser el dilema de la doctora davant un home que es troba en la situació abans indicada. D'altra banda, la situació que es recull sota el nom "El diari escolar" presentava dos protagonistes i ambdós masculins: en Sergi, inicialment, i el director d'un institut. Com ja s'haurà descobert a aquestes alçades, en la versió definitiva del DIT per nosaltres utilitzada aquest dilema té dues protagonistes: la Núria i la directora de l'institut en qüestió. En darrer lloc, només especificar que en aquell moment es passà a traduir el DIT al català, per tal de poder oferir-lo en les dues llengües en el moment de realitzar la nostra investigació.

Passem tot seguit a indicar els ítems de cada una de les cinc històries que plantejaven més problema de cara al seu significat a partir dels dos centres que conformaren el nostre estudi exploratori. Abans volem indicar, com a curiositat, que durant la fase d'aplicació del DIT en la nostra investigació, les preguntes tornaren a repetir-se en la mateixa direcció, encara que baixaren considerablement. Segurament això s'explica perquè la mostra de batxillerat analitzada fou més àmplia que la de 7è i 8è d'EGB i perquè vam fer més èmfasi en què si no s'entenia el que volia dir algun dels ítems, aleshores s'havia de valorar com de baixa o cap importància. Aquest és un aclariment que surt a l'exemple col·lectiu, però que, potser, no vam especificar el suficient en relació als dilemes que s'havien de respondre. La informació que tot seguit oferirem és aproximativa, és a dir, tan sol consignarem aquelles preguntes que realitzaren un nombre d'alumnes justificable per a ésser ressenyades.

A la història de "Lluís i el medicament", els i les alumnes de 7è -del Centre Educatiu Projecte i del col·legi públic Ignasi Iglèsies- trobaren dificultats especialment amb els ítems 1, 7, 8 i 10. Per la seva part, l'alumnat de 8è només preguntà els ítems 1 i 7. Curiosament, l'ítem 7 és un dels dos -l'altre és el 4- que apareix valorat amb l'índex M o de control intern. La dificultat de l'ítem 1, així com la del 8, de forma especial, i també la del 10 radica en la perspectiva del sistema social que cal considerar per a llur avaluació.

En "El dilema de la doctora"⁴²² l'alumnat de 7è d'EGB preguntà especialment els ítems 10 i 11, mentre que l'ítem que puntua com a M -el 6-, veritablement absent de sentit, no rebé cap menció. Els ítems interrogats plantegen qüestions pròpies de raonament de principis, per la qual cosa sembla lògica aquesta dificultat donat el moment evolutiu que aproximadament correspondria.

Per la seva part, a la història de "El diari escolar" els grups de 7è també només interrogaren dos ítems, el 2 i el 6. L'ítem categoritzat com a índex M en aquest cas és el 5. Creiem que la dificultat de l'ítem 2 radica en la seva estructura. Planteja com a element important a tenir en compte una disjuntiva. La majoria dels i de les alumnes ens preguntaven si contestar molt o poc significava estar d'acord amb la primera disjuntiva o amb la segona. És aquesta la dificultat que vam assenyalar anteriorment en parlar de la forma de redacció dels ítems. Val a dir, tanmateix, que això no succeí amb altres ítems que estan redactats segons la mateixa estructura.

D'altra banda, la dificultat de l'ítem 6 està relacionada amb el raonament d'estadis més desenvolupats. De qualsevol forma, altres ítems que, al menys segons la nostra opinió, poden semblar d'igual o més dificultat, com per exemple el 9, no provocaren qüestions. Es podria justificar fent al·lusió a què els separava més d'un estadi de pensament, però aquesta hipòtesi no s'acompleix, car de vegades pregunten ítems característics de l'estadi 6, com es veurà de seguida.

⁴²² Durant l'estudi exploratori encara era el dilema del doctor.

Com a nota curiosa, l'alumnat de 8è d'EGB no realitzà cap pregunta entorn dels ítems dels dos dilemes o situacions anteriors.

Pel que fa a la història de "El senyor Molina"⁴²³, els grups de 7è trobaren dificultats sobretot amb els ítems 5 i 11, mentre que en els grups de 8è només es destacà l'ítem 5. En aquest dilema no hi ha cap ítem categoritzat com a índex M. Si es consulta la taula que ens permet trobar les correspondències de cada ítem amb l'estadi a què correspon, veurem que l'ítem 5 està avaluat com a estadi 6, per la qual cosa no estranya que l'alumnat ho hagi trobat difícil d'entendre. No és aquesta la mateixa situació que l'ítem 11, al que correspon el pensament de l'estadi 4, trobant-se, com és lògic de suposar, altres més ítems de més dificultat.

En darrer lloc, al dilema de "El presoner fugitiu" es trobà més diversitat. L'alumnat de 7è acostumà a preguntar els ítems 5 i 6, mentre que el de 8è els 3 i 11. En aquesta història, l'ítem valorat com a M és el 6. La dificultat dels altres ítems assenyalats torna a posar en joc el sistema social, mentre que el 5 destaca per correspondre's amb el raonament fonamentat en principis.

D'aquesta anàlisi, si bé presentada en termes d'aproximació i com a mínima indicació, voldríem destacar, tanmateix, un fet que considerem, si no revelador, sí al menys curiós, i és que no hi hagué cap menció rellevant respecte a ítems que valoren qüestions característiques dels estadis 2 i 3. Això pot constituir, si més no, un comentari a afegir entorn la validesa del DIT

En darrer terme volem fer menció de les consignes que feiem servir en presentar el DIT, tant pel que fa a l'estudi exploratori com a la investigació. En primer lloc, ens presentàvem i explicàvem l'objectiu de la nostra presència i la importància de la seva col.laboració per aconseguir-lo. Després passàvem a aclarir que no es tractava de revelar informació molt personal, encara que sí la seva manera de pensar entorn de certs temes. Atès que, de totes maneres, això hom ho podria seguir considerant com

⁴²³ Cfr. Webster, a l'original anglès.

d'informació reservada, els garantíem l'anonimat. Després oferíem la possibilitat que, si alguna persona no volia participar, es retirés. Donada la juvenut amb què treballàvem s'ha de mencionar que cap alumna/e no es retirà.

Aleshores passàvem a llegir, davant tot el grup que ja tenia el DIT a la seva taula, les planes de presentació i explicació de la mecànica del test, recolzant-ho amb l'exemple que s'adjunta. Aquestes planes van ésser elaborades a partir de les instruccions d'aplicació que Rest dona al manual (1990; 3^a ed. pàg. 2.1. i ss.). A partir de l'exemple, subratllàvem la forma com realitzar el tercer nivell de resposta -els quatre ítems més importants-, així com la necessitat que tornessin a llegir aquells ítems que haguessin estat valorats amb la mateixa importància, per tal de poder ordenar-los d'aquesta manera. Advertíem que no es preocupessin pel temps, atès que en tindrien suficient, i que contestessin amb seriositat les qüestions. Després d'agrair la seva col.laboració, els convidàvem a començar.

8.1.1. Valoració crítica de la versió definitiva.

La tasca que hem d'abordar amb aquest subapartat no és gens còmoda, perquè suposa fer un esforç per a cenyir-nos a la realitat, sense caure ni en falses modèsties ni en exageracions ingènues, i tot això creient fermament que l'objectivitat absoluta no existeix. Intentarem, tanmateix, aconseguir-la en la mesura que sigui possible i, sense més dilacions, comencem. Podem diferenciar dos aspectes en aquesta valoració crítica: el

referit a qüestions formals de disseny i format del test, i en relació a l'estructura i contingut del mateix.

Pel que fa al primer d'aquests, els aspectes formals, considerem que seria preferible poder disposar d'un format més reduït, tipus fullet, quadern o plec imprès pel davant i pel darrera per al conjunt de les planes del DIT D'aquesta manera s'abarataria el cost de la reproducció dels qüestionaris, però sobretot ajudaria les persones que l'han de respondre de diverses maneres. En primer lloc, contribuiria a donar una imatge més seriosa i formal al test en qüestió -la qual cosa, creiem, no estaria de més pensant en segons quines possibles situacions, encara que nosaltres no ens hi vam trobar-. Al mateix temps, aquest format contribuiria a donar la impressió d'unificació i globalitat a tota la tasca a realitzar. Amb l'anteriorment enunciat volem fer referència a què aquest disseny unitari, sense uns aproximadament tretze fulls units per una grapa, pot reforçar la idea o, millor dit, pot provocar la impressió de continuïtat, evitant, potser, d'aquesta manera que algunes persones perdin el punt de referència respecte a l'activitat que se'ls demana, situació aquesta recollida en el punt anterior.

En un altre sentit, també es podria plantejar el fet de disposar en un mateix full de la història o dilema i dels tres nivells de resposta. Això seria molt adient si s'aconseguís evitar la sensació de densitat i atapeïment en l'escriptura, sensacions aquestes que amb molta probabilitat influïrien negativament sobre la persona a l'hora de respondre el test. La nostra versió manté de forma bastant estricta el disseny del DIT original, el qual gaudeix d'un full de resposta independent de l'explicació de la mecànica de l'instrument i de les històries o dilemes a analitzar, per la correcció informàtica. Si mantenim el disseny dels tres nivells de resposta, amb quadrets que intenten emular els cercles del DIT original, difícilment podrem incloure-hi també la història. Una possibilitat seria, doncs, suprimir el disseny amb quadrets només pel que fa al tercer nivell de resposta, deixant espai perquè la persona escrigui el nombre dels quatre ítems més importants. En aquest cas, seria convenient de posar-los en línia, i no formant dues parelles per tal d'evitar que algú es confongui contestant en comptes del segon ítem més

important, el tercer, per exemple, com podria donar-se en el cas de fer dos blocs bé horitzontalment, bé verticalment.

Deixem ja de banda les qüestions formals per abordar els aspectes estructurals, que potser despertaran un més gran interès i rellevància. La primera nota que hem de recollir fa referència a l'ordre en què es presenten les diferents històries o dilemes. En aquest apartat nosaltres no vam seguir l'ordre original, encara que no hi havia cap motiu que justifiqués el no fer-ho. En realitat no va ser aquest un aspecte al qual vam donar-li importància. L'ordre que segueix el DIT en la versió anglesa és el següent: Heinz -en Lluís, per a nosaltres- i el medicament; La protesta dels estudiants -que nosaltres vàrem suprimir en no trobar la situació homònima adequada per a la seva contextualització-; El presoner fugitiu; El dilema del doctor -de la doctora en el nostre cas-; Webster o el Sr. Molina; i El diari -o més concretament El diari escolar-.

L'ordre que segueixen les nostres versions, tant la catalana com la castellana, és el següent: En Lluís i el medicament; El dilema de la doctora; El senyor Molina; El diari escolar; i El presoner fugitiu. Davant d'això, pensem que no és molt adient posar dues històries de problemes de salut i de professionals de la medicina seguits. No arribem, però, a l'extrem de considerar que aquest fet pogui influir en els resultats que s'obtinguin en aplicar així el DIT. La raó d'aquesta valoració nostra és que els conflictes que s'analitzen són diferents, encara que el marc o escenari general tinguin molts punts en comú. En el cas de Lluís i el medicament hi ha una vida que pot ésser salvada si pren el medicament en qüestió, mentre que en El dilema de la doctora s'assenyala que la malaltia és incurable, i és el propi malalt qui expressa el seu desig de posar-hi fi mitjançant la intervenció de la doctora. Precisament per aquest motiu, els ítems a valorar són radicalment diferents en les dues històries, circumstància aquesta que no ens fa témer una possible contaminació dels resultats.

Tot i així, creiem que seria bo de canviar aquest ordre pensant en successives aplicacions del qüestionari, i proposaríem un que conserva bastant la versió original: En Lluís i el medicament; El presoner fugitiu; El diari escolar; El dilema de la doctora; i El Sr.

Molina. El que bàsicament fariem seria avançar la història del diari escolar, perquè pensem que és la menys motivadora de tot el conjunt de cinc dilemes, en segons quines edats i etapes evolutives -per exemple, en el cas de la població de 12-13 anys, i també en el cas de determinades circumstàncies de la població adulta-. D'aquesta manera, i atès que la nostra versió no contempla la història de la protesta dels estudiants, fins i tot es conservaria la distància entre els dilemes de Lluís i de la doctora que posa la versió original anglesa.

La segona qüestió que volem aquí consignar dins el bloc d'aspectes estructurals, fa referència a la tasca de contextualització de les històries o dilemes, qüestió que anirà referida especialment a dues d'aquestes. La primera menció que hi volem fer es relaciona amb la història titulada per nosaltres com a El senyor Molina -Webster a l'original-. Pensem que la contextualització d'aquest dilema hagués estat millor aconseguida sense mantenir rigurosament dades com la raça d'un dels protagonistes i l'ocupació laboral de l'altre.

Comencem ja, d'entrada, amb què al nostre país no acostuma a haver-hi l'entesa "benzineria-taller de reparació de vehicles" que planteja la història, com sí és el cas dels EUA, sinó que es tracta de serveis normalment independents. Això suposa ja una primera errada en traslladar la història al nostre context, encara que tampoc implica una nota totalment discordant que faci difícil d'entendre el problema amb la nostra mentalitat. Més problemàtic hagués estat plantejar altre tipus de situació més allunyada de nosaltres com, per exemple, la valoració de la participació dels EUA a la guerra del Vietnam, que és el marc general on es mou la segona de les històries a què aquí ens referirem. Continuant, però, amb la valoració inicial, un segon aspecte en la nostra contra que hem de recollir és el que es refereix al prejudici racial que hi ha al darrera del conflicte en el dilema del senyor Molina. Als mitjans de comunicació difícilment trobem notícies d'accions racistes en contra del col·lectiu de les persones de raça oriental, i sí en canvi contra d'altres persones d'origen àrab o africà. Si bé el prejudici i el racisme disortosament és només un, la qual cosa suposa que cap persona no podem estar lliures de patir alguna vegada els seus

embogits efectes, això no arriba a eximir del fet d'haver trobat un paral·lelisme més gran amb el nostre context.

El problema amb què ens enfrontem en la tasca de contextualitzar és el de trobar una situació real al nostre país que mantingui, però, exactament el conflicte narrat a la història, per tal que els dotze ítems a considerar no es vegin gens afectats, ni tan sols en la seva redacció.-, i guardar així la màxima equivalència amb la forma original del test. Així les coses, pensem que hagués estat més adequat plantejar el conflicte amb una persona dels col·lectius àrabs o africans, com abans esmentàvem. En canvi, difícilment ho podríem situar en l'escenari de la pagesia, constructora o qualsevol altre empresa, que contracta treballadors, anem a suposar, magrebins a més baix sou que el que la llei estableix, aprofitant-se de llur situació d'il·legalitat o de llur necessitat de trobar feina per a poder renovar el permís de residència. La raó d'aquesta dificultat estriba bàsicament en el manteniment dels ítems en qüestió i, per tant, de l'equivalència amb el DIT original. Igualment, el conflicte tampoc no seria exactament el mateix, atès que els prejudicis en el cas de la història inicial no reverteixen de la mateixa forma en perjudici del protagonista, com ho fa en l'exemple que abans proposàvem.

La solució fàcil vindria per pensar en un taller de reparació de vehicles, l'amo del qual busca desesperadament un bon mecànic per atendre la demanda de clients, i l'única persona que troba per al lloc del treball i que sembla estar qualificada és un emigrant magrebí. Però la història seria més dramàtica, i també més real, si en comptes de tractar-se d'un taller de mecànica, es tractés d'un restaurant que busca cambrer o d'una botiga d'alimentació que necessités d'un dependent. Tot estaria en funció de la intensitat amb què es viu el conflicte que relata el DIT en el dilema de Webster en el país d'origen, això és als EUA, perquè, en cas de ser quelcom realment estès i, en certa mesura, de l'àmbit d'allò quotidià, seria preferible de cara a una òptima contextualització que ens decantessim per la segona de les opcions.

Finalment no voldríem pas acabar la valoració de la contextualització en la nostra versió del DIT, sense fer esment de la supressió del dilema de la protesta dels

estudiants⁴²⁴. Si bé, tal com ja hem justificat en l'apartat 8.1, les dificultats per a trobar-ne una situació similar varen ésser nombroses, hem de reconèixer, per a fer honor a la veritat, que la supressió de la història en si potser va estar molt condicionada al fet de pensar en les primeres edats d'aplicació del DIT -això és, 12-14 anys-. Aquesta circumstància probablement va ser decisiva a l'hora de donar-nos per vençuts. Tot i així, volem subratllar que no valorem com a quelcom negatiu i necessitat de millora el fet d'haver donat aquest pas, fins i tot quan pensem en la resta de les edats en què el DIT és aplicable.

Si ho mirem, però, des d'un altre punt de vista, des del punt de vista d'avaluació de la tasca de contextualització, potser sí que hauríem de reconèixer que en aquest aspecte no vam arribar fins al final i que, en certa manera, vam fallar. Fins i tot ara ens venen a la ment diverses situacions que, minuciosament estudiades i valorades, haguessin pogut venir a substituir l'original "Student take-over". En aquest sentit, la nostra fixació -ja destacada en el paràgraf anterior- respecte a les edats de 12-14 anys on passaríem el DIT, ensems la premura del temps per tenir enllestit el test i passar a realitzar els estudis exploratoris previs a l'aplicació definitiva -és aquesta una circumstància que no podem obviar de cap manera-, van ser també determinants en fer-nos optar per la supressió de la història en qüestió.

Arribat aquest moment de l'explicació, necessàriament hem de fer sortir la següent cita:

"Researchers seem to underestimate the problems of translation and cultural adaptation. There is evidence suggesting that even slight differences in translations can have rather dramatic effects on the resulting scores. For instance, recent work by Moon (1984; see also Hau 1983) shows that differences in word choices, without any perceived difference in meaning can significantly affect average P score values."⁴²⁵

⁴²⁴ Donat que aquesta supressió constitueix una de les notes distintives de la versió del DIT, que en aquest treball proposem, hem reservat per ampliar-la el capítol dedicat a les conclusions finals.

⁴²⁵ REST, J.R. (1986). pàg. 95.

Del que ja hem descrit a l'apartat 8.1. *Procés de traducció i adaptació del DIT a la població espanyola i estudi exploratori*, es pot desprendre que nosaltres no ens vàrem prendre aquesta tasca a la lleugera i que en cap moment no la vam subestimar. Tanmateix, aquesta informació ens preocupa i la considerem el suficientment important com per a no esquivar-la, encara que no deixa de ser poc precisa, atès que "aquestes eleccions de vocabulari sense diferències percebudes entre elles que afecten, però, de forma significativa les puntuacions en l'índex P" permeten diverses interpretacions.

Així, a l'estudi de Moon (1984) es descriu com tres traduccions diferents del DIT al coreà realitzades per professionals en la matèria i valorades per aquestes persones com a equivalents i adequades representants del DIT original en anglès, aplicades posteriorment a tres grups equivalents d'estudiants d'institut, donaren diferències estadísticament significatives pel que fa a l'índex P. No podem accedir a la font directa i la informació que Rest consigna al respecte ens és encara poc concreta. Hi ha molts punts foscos per a il·luminar, com per exemple: De quines paraules es tractava? Realment eren sinònimes o la manca de diferència entre elles era només en aparença? On estaven situades? A la descripció de la història, en els dotze ítems a valorar o, pel contrari, es tractava -com hem apuntat en d'altres ocasions- del grau de valoració? I de quina classe de paraules estem parlant? De professions, d'accions, de relacions? Altra mena d'informació prèvia abans de valorar l'impacte d'aquesta investigació sobre la nostra i d'altres, és aquella que es refereix al tamany de la mostra i edats compreses, perquè influirà també en la generalització dels resultats.

Davant d'això, nosaltres considerem que la nostra versió no està gaire lluny de la versió original anglesa. Podria afectar als resultats canviar el gènere dels protagonistes de les històries? Sincerament creiem que en absolut. En la mateixa línia, els comentaris que aquí estem fent sortir de cara a possibles millores de la nostra versió pensem també que s'adequen totalment als suggeriments donats per Rest. Potser l'únic element que d'això s'allunyaria seria l'equivalent de la història "Student take-over", la qual podria restar suprimida.

Reprement l'esquema inicial, el tercer aspecte que volem recollir fa referència als aspectes estructurals, encara que també connectaria en certa mesura amb els formals. De forma semblant, una part dels comentaris que aquí recollirem no s'adrecen exclusivament a la versió del DIT que nosaltres oferim, sinó que reverteixen directament sobre l'instrument original. D'altra banda, estan relacionats amb la teoria de les escales de valoració tipus Lickert⁴²⁶. Segurament ens explicarem millor a mesura que anem desenvolupant aquest punt.

Dins d'aquest tercer bloc, que podem anomenar "mixt", volem mencionar en primer lloc un element que fa referència a la disposició i sintaxi dels cinc graus de valoració de la importància dels dotze ítems. Amb el distanciament del pas del temps, pensem que potser hagués estat millor acompanyar-los amb l'adjectiu "Important", és a dir, en comptes d'utilitzar els "Moltíssim, Molt, Una mica, Poc, Gens", es podria adjuntar en alguns d'aquests adverbis l'adjectiu què complementen de forma el·líptica, "Important". Aproximadament podríem disposar del següent conjunt "Moltíssim, Molt important, Una mica, Poc important, Gens d'important", o alguna altra variació justificada. A aquest respecte, hem de tenir en compte, però, que el DIT en la seva forma original només utilitza els adverbis, sense l'adjectiu -"Great, Much, Some, Little, No"-, si bé en els moments inicials de la seva construcció s'afegia el nom "Importance"⁴²⁷.

Justifiquem aquesta idea amb el record dels dos estudis exploratoris on, com ja hem recollit a l'apartat anterior, alguns/es alumnes ens demanàvem què havien de fer en respondre els dotze ítems en relació a l'escala de valoració, quan ja havien contestat amb aquesta dinàmica algunes de les històries. Si bé això no passà durant el moment d'aplicació del DIT a la mostra definitiva, sempre hem considerat com a oportú el realitzar aquesta petita modificació i fer un seguiment dels esdeveniments, per tal d'observar si influeix de forma positiva en algun sentit, com podria ser, per exemple, la comprensió de

⁴²⁶ Sobre aquest tema es poden consultar els manuals sobre construcció de tests psicològics com, per exemple, ARCE (1994).

⁴²⁷ REST, J.R. (1979). pàg. 87.

les instruccions d'aplicació, la durada de realització de la prova, l'agilitat en l'execució, etc. D'altra banda, no es tracta tampoc d'una modificació tan esbojarrada, sobretot si tenim en compte que el tercer nivell de resposta -el segon pel que fa a valoració de la importància dels ítems-, sí manté l'adjectiu "Important" -i de forma reiterativa- en enunciar els quatre ítems a destacar d'entre tot el conjunt de dotze.

Continuant en el mateix bloc de comentaris relacionats amb les escales de valoració tipus Lickert, hem de reconèixer la dificultat que se'ns pot plantejar en distingir entre els cinc graus establerts. En especial volem destacar la diferent percepció subjectiva que podem tenir entre "Some" -traduït com "Una mica" y "Algo"- i "Little" -"Poc", "Poco"-. Bàsicament, la diferència radica en l'èmfasi, entonació o sentit positiu i optimista que conté la primera graduació -"Una mica"-, i en el significat implícit més aviat pessimista i negatiu de la segona -"Poc"-. Aquesta va ser la nostra opció, quan també haguéssim pogut traduir "Some" com a "Bastant".

No ho varem fer perquè consideràvem més adequada la primera traducció de l'anglès "Some" com a "Una mica" que no pas com a "Bastant"⁴²⁸. I, de totes maneres, la dificultat se'ns hauria tornat a reproduir, referida llavors entre "Much" -"Molt", "Mucho"- i "Some". Pel que fa a aquest supòsit, valorem com a més difícil d'unificar la diferència entre "Molt" i "Bastant", que no pas entre "Una mica" i "Poc", encara que sempre estem parlant d'apreciacions subjectives, sobre les quals no podem establir cap base sòlida. "Bastant" pot adoptar la connotació de "Suficient amb excés" i, considerant aquesta qualitat en termes de quantitat, en segons quines circumstàncies i per a segons

⁴²⁸ Aquest és el cas, per exemple, del grup de la Universitat de València, que també tradueix "Little" com a "Poca". És una altra opció, però compta amb el desavantatge -segons el nostre entendre- de no ajustar-se tant a la traducció anglesa i, per tant, de no presentar el mateix ventall de graduacions, podent repercutir, d'alguna manera, en els resultats de l'execució.

Contràriament, el grup de la Universitat de Múrcia realitzà, de forma independent, la mateixa opció que nosaltres, utilitzant les categories: "Muchísima, Mucha, Alguna, Poca, Ninguna". S'ha de fer constar com aquests dos grups, curiosament, prenen partit per assignar els adjectius a les categories en relació al nom -"Importància"-, mentre que nosaltres els adjudiquem adverbis en relació a l'adjectiu -"Important"-.

quines persones podria equiparar-se fins a confondre's amb el "Molt". Tot això sempre, repetim, en el bon entés que estem parlant de valoracions personals.

Si, arribat aquest moment de l'exposició, consignem que la controvèrsia que aquí estem introduint no afecta directament als resultats i conclusions que d'aquest treball se'n deriven, podem pensar que es tracta d'una pèrdua de temps i d'esforç dedicar-li tantes línies. En realitat, la dificultat de valoració dels dotze ítems només podria afectar - sempre en el cas que així fos - al càlcul de l'índex D⁴²⁹. En el nostre treball, tal com s'indica en d'altres planes, només s'utilitza per a l'anàlisi estadística els índex P, M i A. El càlcul de l'índex D consisteix en la ponderació de la valoració del total dels setenta dos ítems, corresponents a les sis històries del DIT en la seva forma original⁴³⁰, i per aquest motiu és tan important l'acurada traducció dels graus de valoració dels mateixos. Tanmateix, i independentment del càlcul o no d'aquest índex, trobem totalment justificat qualsevol intent de perfeccionament de la determinació de les cinc valoracions per qüestions de rigurositat i de possible influència en els resultats obtinguts.

En tercer lloc, entrem dins l'àmbit de comentaris que sobrepassen la nostra petita versió per abarcar l'instrument mateix. Aquests comentaris, d'altra banda, es deriven de l'ús de les escales de valoració tipus Lickert, és a dir, no depenen de característiques concretes del test en qüestió, sinó de l'opció realitzada en aquest sentit en el moment de la seva construcció. Els dotze ítems o enunciats que es presenten per a ser valorats en cada història presenten dificultats si tenim en compte els criteris⁴³¹ a seguir a l'hora de redactar-los. També és cert, però, que el procés de construcció del DIT seguí amb rigurositat les passes per a la construcció d'un test psicomètric⁴³². Tanmateix, n'hi ha certs aspectes que no són gaire ortodoxes amb les directrius generals per aquest tipus

⁴²⁹ El grup de la Universitat de Múrcia, encapçalat per Pedro Ortega i Ramón Mínguez disposa d'un sistema informàtic per a calcular aquest índex. Aquesta informació tornarà a ser represa al capítol 10 *Continuació de la recerca i noves línies d'investigació*.

⁴³⁰ La nostra versió, en comptar amb una història menys, veuria reduït aquest nombre en seixanta ítems.

⁴³¹ A Bolívar (1995; 136 i ss.) es pot trobar un resum molt esclaridor de les principals pautes a tenir en compte a l'hora d'elaborar una escala d'aquest tipus.

d'escala, producte, potser, de la complexitat del constructe que s'intenta mesurar, però que, en qualsevol cas, es podrien tenir presents de cara a llur optimització.

Així, per exemple, hi ha un petit nombre d'ítems⁴³³ que estan redactats en passat, quan seria preferible que la redacció es referís sempre al present. La major part d'aquests ítems podrien passar-se al present sense que canviés el més mínim llur significat i aquesta tasca es podria plantejar de cara a futurs usos de la nostra versió del test. Tanmateix, n'hi ha dos que han d'estar redactats en passat necessàriament. Amb tot i això, s'ha de reconèixer que el nombre d'ítems o enunciats amb aquesta característica és realment molt baix tenint-hi en compte la totalitat. D'altra banda, i atès que el test treballa amb l'element moral, és a dir, amb el que seria preferible que passés, trobem també molt justificat l'ús de temps verbals condicionals en aquest cas, encara que la teoria específica sobre les escales tipus Lickert no mencioni res al respecte. Fins i tot, podríem justificar també l'ús de temps verbals en futur, en el sentit que es refereixen a les possibles conseqüències de l'acció.

El següent aspecte que volem recollir en aquest tercer bloc es relaciona de forma directa amb la mesura de control interna anomenada com a índex M⁴³⁴. Tal com es menciona en diversos moments d'aquest treball, els ítems que puntuen com a M estan redactats per a detectar aquelles persones que responen el test en base a una dificultat aparent, i no pas al que realment s'està debatent. Serveixen per a suprimir de l'estudi de la mostra aquelles persones que responen a l'atzar, de qualsevol manera. Es tracta d'enunciats que estan mancats de tot sentit i significat aparents, sense relació amb el conflicte tractat, encara que llur redacció és ampul·losa i dóna a pensar que realment està expressant quelcom molt important i elevat per al conflicte en qüestió. Però, pel que fa a la

⁴³² V. p.e. REST, J.R. (1979), capítol 4 (pp. 75-105).

⁴³³ Concretament són cinc, extrets del conjunt de les cinc històries que nostra versió inclou, focalitzats en les històries del Diari Escolar i del Presoner Fugitiu. Referint-nos a la versió original del DIT., aquest nombre s'augmenta en un, provinent lògicament de la història La protesta dels estudiants, que no es podria, però, passar al present.

⁴³⁴ Més endavant, en aquest mateix apartat, tomarem a fer menció del ítems d'índex M.

construcció de les escales de valoració tipus Lickert, s'ha de procurar precisament quelcom contrari a aquesta situació, és a dir, és preferible suprimir aquells enunciats que siguin irrelevantes al tema tractat.

Davant aquest fet, ens podem plantejar si el fi justifica els mitjans, és a dir, si disposar d'una mesura de control que permet invalidar qüestionaris que no han estat respostos seriosament per aquest senzill procediment, ens redimeix de incloure en el conjunt del tests alguns ítems que no acumpleixin aquesta condició que ha de tenir una escala Lickert. Per a respondre aquesta qüestió, seria bo de pensar també si hi hauria altra mena de procediment per a realitzar el mateix servei. Probablement, es reflectiria en les puntuacions obtingudes al llarg de les cinc històries, optant per ítems d'estadis molt avançats en unes i més baixos en d'altres. Això veritablement podria succeir en cas de respondre a l'atzar, però ho trobem més difícil de detectar en el cas de les persones que responen per semblança de complexitat i contingut elevat, cas que podria derivar en puntuacions elevades dels estadis més avançats, però naturalment falses. Per tant, des de la nostra modesta opinió, pensem que és preferible no complir ortodoxament amb aquesta condició per a mantenir els índex sense sentit puntuats com a M. D'altra banda, s'ha de mencionar que no hi ha un nombre elevat d'aquests, sinó concretament -i curiosament també- cinc, tant en la nostra versió amb una història menys, com en l'original⁴³⁵. Davant d'aquesta circumstància, creiem que podem pensar que, de la totalitat d'ítems dels que consta el test, estem parlant de xifres molt baixes, quasi inapreciables, com també era el cas que mencionavem línies abans.

Per últim, ens referirem a la claredat o inintel·ligibilitat dels ítems o enunciats. En les escales d'aquest tipus, s'ha d'optar per un llenguatge senzill, unívoc, clar i directe. Tal pot ser la impressió que en tinguérem en realitzar una primera lectura de l'instrument, i que pot ser corroborada perquè les preguntes referides a vocabulari en els estudis exploratoris foren realment molt poques, quasi inexistents. Així succeí també durant la

⁴³⁵ Hi ha dues històries on no apareix cap ítem d'aquest tipus, és a dir, que puntui com a M: La protesta dels estudiants -que nosaltres no apliquem- i el Senyor Molina.

fase d'aplicació de l'instrument. Tot i així, seria extremadament arriscat afirmar que el llenguatge utilitzat és veritablement senzill. No gosariem anar tan lluny, si bé el podem considerar com a correcte, formal i cuidat. Respecte a la univocitat dels ítems considerem que aquesta es respecta en quasi la immensa totalitat dels ítems. Precisament aquells enunciats on aquesta univocitat no és tan clara coincideixen amb els puntuats com a índex M. La raó pot estribar no en el fet que tinguin més d'una interpretació, sinó precisament en què la persona s'esforça en trobar alguna mena de significat a una oració que no la té, i això pot portar a intepretacions diverses.

A propòsit del que estem comentant, i pel que fa als ítems puntuats com a índex M, volem aprofitar aquest espai per apuntar que en dos casos⁴³⁶ sí podem atorgar sentit als enunciats en qüestió, al menys des del nostre entendre. Es tracta de l'ítem 4 de la història de Lluís i el medicament, especialment, i del 5 del Diari escolar. Aquests són els dos enunciats, respectivament: "En Lluís sap lluitar o coneix gent que lluita molt bé", i "La directora té la llibertat de dir "no" en aquest cas". Sense entrar a justificar la comprensió i significat dels dos ítems anteriors, podem reconèixer, però, que hi són presents i que no es tracta de quelcom esbojarrat com, per exemple, sí és el cas de l'ítem 6 del dilema de la doctora també puntuat com a índex M: "S'ha de pensar, des de la perspectiva de la societat, què representa el valor de la mort respecte els valors personals".

Per tant, si s'admet el sentit dels dos ítems primers, quedaria per respondre l'interrogant següent: "D'on prové, doncs, que estiguin contemplats com a enunciats d'aparent complexitat, però sense sentit veritable?" Només ho podem explicar de la següent manera. Ambdós enunciats, i potser de forma especial el corresponent a la història de Lluís i el medicament, es corresponen amb raonaments d'estadis realment baixos. Així, hom pot pensar que si en Lluís té les suposadament habilitats abans

⁴³⁶ Recordem que ens estem referint a la nostra versió que consta de cinc històries en comptes de les sis originals. De totes maneres, el que anem a exposar no s'acompleix en la història que vam suprimir, la de l'Ocupació dels estudiants, donat que en aquesta, com també a la del Senyor Molina, no hi ha cap ítem que puntuï com a índex M.

esmentades, pot trobar-se en millors condicions per a tirar endavant l'alternativa de robar el medicament que guariria la seva dona. En el mateix sentit, l'ítem de la història del Diari escolar recorre a la simple i rotunda autoritat com a qüestió important a valorar a l'hora de prendre la decisió correcta al conflicte. Estaríem aleshores en postures egocèntriques i identificades amb l'autoritat externa que solucionen els possibles problemes en funció d'aquests dos criteris. Des d'aquest plantejament, és a dir, considerant els dos ítems en qüestió com a dotats de significat, però corresponents a raonaments morals baixos, podríem entendre que si alguna persona els escull podria denotar que s'està prenent a broma la resposta al test, i considerar-lo per tant com a un indicador de la fiabilitat dels resultats. Tal és la nostra interpretació.

Reprenent novament la valoració de la senzillesa o complexitat del llenguatge utilitzat en la redacció dels ítems, volem centrar la nostra atenció en un darrer aspecte: la sintaxi d'aquells. La teoria sobre la construcció d'escales tipus Lickert aconsella emprar frases curtes -que no excedeixin les vint paraules (Bolívar, 1995; 137)- i simples, és a dir, que no siguin frases compostes -qualsevol tipus de subordinació: relativa, substantiva o adverbial-. Pel que fa a aquest respecte, són molt pocs els ítems que excedeixen el nombre fixat de vint paraules i sempre amb poca diferència -tant referint-nos a la nostra versió com a l'original en anglès-, però, en canvi, és mol freqüent l'ús de frases subordinades. D'altra banda, podem catalogar de baixíssim el nombre d'ítems que estan redactats en forma de frase simple i única, car moltes vegades ho estan en forma de dues frases simples coordinades entre sí.

Davant d'això, creiem que la dificultat o no de comprensió dels ítems del test no depèn tant del tipus d'articulació entre frases que s'estableix -subordinació, coordinació o frase simple-, sinó de l'aspecte que sotmet a consideració i que, a més, s'ha de realitzar en funció de la resposta al dilema o conflicte. Es tracta, d'altra banda, d'enunciats que no poden reduir-se a una expressió simple, car així ho exigeix la naturalesa de l'objecte psicològic que el test pretèn mesurar. Necessàriament s'ha de posar en relació diverses circumstàncies, especificant-hi el tipus de relació -condició, causalitat,

finalitat, conseqüència, etc.-, i tot això sota determinats supòsits. Agafem a l'atzar com a exemple l'ítem 12 del Senyor Molina: "S'hauria d'ajudar a qui es troba necessitat, sense tenir en compte el que aquest ens ofereix a canvi". L'enunciat consta de quatre frases, una principal i tres de subordinades -substantives i adverbial-, però, ¿és que podem expressar el mateix només amb una frase simple o, com a molt, amb dues de coordinades?

Amb l'estructura sintàctica anteriorment descrita s'estan establint quatre circumstàncies molt determinades de l'acció moral ideal, contextualitzada en un conflicte de prejudici. Bé és cert que podríem reduir l'oració anterior a la idea d'ajudar sense esperar res a canvi, però de cara a la valoració que el test es planteja realitzar, l'enunciat expressat de la primera forma conté la idea completa, mentre que en canvi, la síntesi segona -o amb molta probabilitat qualsevol altre intent en aquesta direcció-, és suficientment genèrica com per no assegurar que la persona hagi considerat tots els supòsits d'ajudar al proïsme abans de donar-hi la valoració. Més encara, l'enunciat introdueix la idea de necessitat, la qual cosa determina de forma específica el fet de no esperar res a canvi. No és tan senzill abordar aquesta tasca amb frases simples i directes. Falta per valorar si aquesta circumstància actua en detriment de la valoració de l'instrument o no. Per la nostra part, volem assenyalar que podem centrar-nos en els efectes finals. Les idees són expressades amb claredat, encara que no amb frases simples. Per a nosaltres és més important aquesta claredat així entesa, que la rigurositat sintàctica que ens prescriu la teoria de les escales Lickert, i més encara quan parlem de constructes com el raonament aplicat a temàtiques socio-morals.

L'anteriorment exposat és encara més evident quan podem afirmar que el dotze ítems de cadascuna de les històries recullen els possibles aspectes determinants en la resolució del conflicte. En realitat, hi són presents més arguments i elements de decisió dels que nosaltres podríem sintetitzar en un esforç mig per a establir-los⁴³⁷. Passem d'aquesta manera al darrer dels aspectes que volem ací considerar de cara a la valoració de

⁴³⁷ A aquest respecte cal recordar el procés de construcció del DIT., i més concretament el dels ítems que acompanyen les històries, fonamentat en el material recollit a les entrevistes realitzades entorn d'aquestes.

la nostra versió del DIT, que s'estén també a aquest en general. Podríem suposar que, de la mateixa manera que ens plantegem l'adequació de les històries al nostre context social i cultural, és igual d'encertat i necessari plantejar-nos la contextualització dels dotze ítems que acompanyen cadascuna de les cinc històries. Potser podríem sospitar que els estils de raonament estan condicionats pels contextos d'origen, en trobar arguments o elements crucials per a resoldre el conflicte presents en la versió original, i considerats per nosaltres com a irrellevants, i/o trobar mancances importants en un o un altre sentit.

Per a fonamentar aquesta anàlisi no n'hi ha prou amb la nostra opinió en analitzar els ítems i reflexionar-los de la manera anteriorment descrita⁴³⁸. Hauríem de valorar també la bibliografia existent al respecte, encara que no és gaire -o, al menys, no hem sabut trobar-ne més-. Així, s'afirma (Rest; 1986) que entorn d'uns vint estudis cross-culturals posen de manifest que les semblances són més considerables que no pas les divergències pel que fa als resultats obtinguts en mostres de països i cultures diferents a la dels EUA mitjançant bé l'aplicació de la versió original del DIT, bé traduccions directes o versions adaptades com és el cas nostre. Els països que engloben aquesta mostra són Austràlia, Brasil, Grècia, Hong Kong, Taiwan, Islàndia, Índia, Israel, Filipines, Mèxic, Japó, Korea, Aràbia Saudí, Sud-Àfrica i Trinitat i Tobago (Rest, 1986; 94), és dir, es compta amb representació dels cinc continents.

Tanmateix, no ens hem de contentar amb aquestes conclusions, perquè no abasten l'estudi del fenomen en la seva complexitat. Així, per exemple, no hi ha cap anàlisi prèvia i rigurosa que estableixi el tipus de context social i cultural d'on prové la mostra d'aplicació, així com tampoc una mínima comparació d'aquesta amb estils de pensament més occidentalistes. És evident que els resultats obtinguts en aplicar el DIT poden canviar en funció d'adreçar-se a població de la Índia, per exemple, que ha rebut

⁴³⁸ Aquesta va ser una tasca que realment ferem. Així, valorats els dotze ítems de cada història, no vam trobar mancances d'altres components dels diferents conflictes en qüestió, que serien necessaris d'estar inclosos i sotmesos a consideració.

una educació a l'estil occidental⁴³⁹, que estudiar una mostra de població arrelada en el pensament tradicional del seu país. Hauríem d'entendre l'afirmació anterior amb certes reserves, com a suggeriment i, especialment, necessitada d'aprofundiment i corroboració. Com el mateix Rest també ho explica:

"However, there are difficulties in using translations of the DIT in other cultures, and there are problems in exporting either the DIT or the Kohlberg scoring scheme to other cultures (because such a procedure is biased against finding other concepts or processes for making moral judgments)."⁴⁴⁰

En aquest sentit, i deixant al marge la hipòtesi de l'universalisme i llur refutació o validació que ara ens vindria una mica ampla, interessaria més qüestionar-se si, a grans trets, la comprensió dels conceptes implicats en l'instrument en qüestió és similar en el nostre grup d'investigació -com ho és a la població dels EUA d'origen-, o no, i això en quin sentit. La població americana dels EUA i l'espanyola -concentrada en la representació de Barcelona ciutat-, potser tinguin poc en comú, o potser no. Tan se val, de totes maneres, si acceptem, com mínimament hem perfilat, que en els ítems a valorar es troben presents els elements a considerar davant la resolució del conflicte. Sota aquesta condició, si s'arriben a identificar els mateixos principis de valor en conflicte en les diverses històries -tret aquest que creiem fermament que sí-, llavors seran els enunciats els qui determinaran en part la forma d'entendre i analitzar el conflicte, i això sí que podria detectar diferències en funció de la cultura.

La nostra posició al respecte és, doncs, la d'acceptar la utilització del test en altres cultures a més de la dels EUA, especialment en aquelles que hem anomenat com a "occidentalistes", on Espanya i Europa estarien representades, amb una breu descripció de la mostra i del procés seguit en la traducció i/o contextualització del test. L'aplicació del test, bé sigui en la versió original anglesa, en traduccions o mínimes adaptacions, en

⁴³⁹ De totes maneres, primer hauríem de justificar que realment existeix un estil de vida i de pensament que qualifiquem com a "occidental" o "occidentalista". Esperem que se'ns permeti aquesta salvetat.

⁴⁴⁰ REST, J.R. (1986). pàg. 178.

cultures de diferent orientació a la d'origen, necessària, al nostre entendre, d'un rigorós estudi previ que capacites aquesta aplicació en demostrar que la comprensió dels conflictes i dels conceptes que entren en joc per a llur resolució sigui semblant a la que es troba latent en el DIT original, un cop garantits prèviament que tots els elements a considerar per a resoldre les diferents històries hi són presents sota la forma dels dotze ítems.

8.2. Aplicació de l'instrument i anàlisi dels resultats: Informe d'investigació.

8.2.1. Definició de les variables i determinació de la mostra.

Una fase fonamental de la investigació que segueix el mètode científic és la definició de les variables. A partir del concepte "constructe" tal com el defineix Arnau:

"El constructo es un concepto científico utilizado en un sentido conectivo y que, además, ofrece la posibilidad de ser medido."⁴⁴¹

definim el judici moral, que ocupa un paper preeminent en la nostra investigació, com a capacitat cognitiva i abstracta: la capacitat reflexiva, argumentativa, interpretativa i valorativa aplicada a temàtiques considerades com a relatives a l'àmbit ètic, moral o sociomoral. Com a tal concepte, és una abstracció, un model imaginari per a explicar certs fenòmens, però que disposa d'una dimensió relacional i és susceptible de ser observat i quantificat.

Les variables acostumen a derivar dels constructes, éssent definides en termes més concrets i observables. Així, una variable és una característica o atribut que pot prendre diferents valors o expressar-se en categories. Són qualitats o aspectes en els que difereixen els fenòmens i/o les persones entre si. Alguns autors defineixen les variables com a "todo fenómeno considerado en función de una de sus características que al manifestarse puede tomar distintos valores, de acuerdo con un sistema definido de clasificación"⁴⁴². Kerlinger, per la seva part, ⁴⁴³ afirma que variable "es un símbolo al que se le asigna números o valores". En un sentit general, Hayman⁴⁴⁴ defineix variable

⁴⁴¹ ARNAU, J.(1978) pàg..130.

⁴⁴² DE LA ORDEN, A. (1975). pàg. 225.

⁴⁴³ KERLINGER, F.M. (1985).

⁴⁴⁴ HAYMAN, J. (1979). pàg. 68.

com "algo que puede cambiar, cuantitativa o cualitativamente", i Freeman⁴⁴⁵ com a "características observables de algo que son susceptibles de adoptar distintos valores o de ser expresadas en varias categorías".

Constructes i variables representen, en definitiva, les dues cares d'una mateixa realitat. Per a estudiar els constructes -hipotètics, latents, en qualsevol manera, no observables directament-, el que es fa és analitzar un conjunt de variables observables que funcionen com a "indicadors" del fenomen no observable ⁴⁴⁶. En el nostre cas, i a nivell constitutiu o conceptual, definirem la variable judici moral com a la capacitat per analitzar situacions de conflicte pertanyents a l'àmbit d'allò moral, ètic o sociomoral, establint jerarquies i relacions entre els elements que d'aquelles es deriven. La definició operativa de la variable "judici moral" la concretem com el conjunt de puntuacions i índex obtinguts en l'aplicació del Defining Issues Test (DIT).

Tal com hem assenyalat en d'altres capítols, el DIT ofereix uns percentatges que indiquen el raonament moral segons els estadis 2, 3, 4, 5a, 5b i 6. També s'obté directament, a l'igual que els percentatges relatius als estadis, els índex A -actitud contrària a allò que està establert socialment-, i M -mesura de control intern per a detectar respostes basades en la complexitat superficial i aparent dels ítems i no en llur veritable significat- Apart, es poden calcular l'índex P -percentatge de raonament basat en principis- mitjançant el sumatori de 5a, 5b, i 6 i l'índex D -suma ponderada de la valoració concedida als diferents estadis a partir de cada un dels ítems-. Aquest darrer índex, però, no es pot calcular manualment i no hem trobat cap indicació del seu calcul en les referències bibliogràfiques sobre Rest i el DIT emprades.

Tanmateix, per tal de justificar metodològicament l'ús de l'índex P i no de l'índex D en la nostra investigació, podem esmentar que el grup de València també l'utilitza preferentment en les seves investigacions. D'altra banda, la següent cita il·lustra també al respecte de la preferència de l'índex P sobre el D:

⁴⁴⁵ FREEMAN, F. (1970).

⁴⁴⁶ BISQUERRA, R. (1987).

"Several years ago we thought that the D score would be the more sensitive index because it reflects all items (not just Stage 5 and 6 items), but subsequent research has shown the P index produces consistently stronger trends."⁴⁴⁷

Fins ara ens hem estat referint a la variable principal en la nostra investigació, però encara en manquen d'altres. Així, la intel·ligència la definim, constitutivament o conceptual, com a la capacitat general de relació i abstracció o factor g. Operativament seria el resultat obtingut per una persona en els tests de factor g de Cattell (1990; 6ª ed.), escales 2 - edats entre 8 i 14 anys-, i 3 -estudiants de darrers cursos d'ensenyament mitjà i persones adultes amb nivell educatiu elevat-. D'altra banda, la comprensió lectora queda definida constitutivament com a la capacitat per a comprendre un text escrit, i operativament com els resultats en l'execució dels Tests de Comprensió Lectora -llengües catalana i castellana, nivells 7è i 8è d'EGB i 1er i 2on de BUP de Bisquerra (1992).

De l'exposat anteriorment es desprèn que el nostre estudi s'emmarca, d'una banda, dins els mètodes quantitius⁴⁴⁸ per la recollida de dades que ens proposem, i, de l'altra, en la investigació descriptiva, atès que ens apropem a l'objecte del nostre estudi amb la intenció de conèixer algunes característiques en relació a d'altres variables. A aquest respecte, considerarem el judici moral com a fenomen que volem descriure, mitjançant un estudi transversal que abarca les edats 12-16 anys, corresponents als nivells educatius 7è i 8è d'EGB i 1er i 2on de BUP Al mateix temps, ens interessa controlar el possible efecte sobre el judici moral de variables estranyes rellevants com són la intel·ligència i la comprensió lectora. Encara que la investigació que recolza el DIT el considera independent de les esmentades variables, la complexitat de l'instrument referida tant a la mecànica de resposta o tipus d'execució que demana, com al contingut semàntic de la prova en qüestió, afegit a la circumstància que és un test anglès estudiat

⁴⁴⁷ SCHLAEFLI, A.; REST, J.R.; THOMA, S.J. (1985). pàg. 322.

⁴⁴⁸ Tanmateix, l'enfocament qualitatiu seria quelcom a tenir en compte en successives investigacions, donat que la informació que aquests mètodes aporten seria molt rellevant per a comprendre el tema que ens ocupa. Així, i com a exemple, seria quelcom fonamental a considerar en estudiar el judici moral en persones adultes.

preferentment en la població dels EUA, ens planteja dubtes a aquest respecte, dubtes que voldríem resoldre encara que fos de manera aproximativa de cara a la utilització del DIT en l'avaluació de programes d'educació moral i en la recerca educativa.

La població a què ens volem adreçar és la de l'estat espanyol, tanmateix, ens centrarem en la de Barcelona, tot considerant que en aquesta ciutat viuen persones que poden ser considerades representatives de tot l'estat espanyol degut a la confluència d'habitants d'altres zones geogràfiques de fora de Catalunya. Igualment, s'ha de tenir en compte que la variable regió o zona geogràfica on es viu no ha estat considerada com a font de variació. En els estudis citats (Rest, 1990; 3^a ed.) aquesta anava associada a d'altres com religió o opció política, considerats com a veritables fonts de variació.

La mostra de persones que conformà la nostra investigació va ser seleccionada segons criteris no probabilístics, opinàtics i casuals. Així, i gràcies a l'assessorament del doctor Dèlio del Rincón⁴⁴⁹, es considerà adient centrar la mostra en centres educatius de Barcelona de l'àrea de l'Eixample, suposant que els/les alumnes que assistien a aquests centres -que haurien de ser especialment públics per tal d'assegurar una certa heterogeneïtat socio-cultural-, tenien característiques comunes i representaven la classe mitjana de Catalunya.

Atès que el gènere, segons gran part de la bibliografia al respecte, no era significatiu pel que fa al nivell del judici moral, no es valorà com a necessari parar atenció al nombre de nois i de noies que conformessin la mostra, deixant a l'atzar que ambdós gèneres estiguessin representats, com així ocorregué. De la mateixa manera, es cregué oportú centrar la mostra en els darrers dos cursos en els estudis de batxillerat i no incloure centres de Formació Professional, en tenir en compte la reforma del sistema educatiu que unifica l'ensenyament mitjà fins als 16 anys. Per tant i com a síntesi, cal subratllar que la

⁴⁴⁹ El professor Dèlio del Rincón col.laborà en la primera fase de la investigació l'any 1991. La seva disposició i el seu interès entorn la nostra tasca han estat sempre notables al llarg de tot el temps transcorregut des d'aleshores.

nostra mostra està formada per persones que viuen a Barcelona i que no es troben representats/representades els i les estudiants de Formació Professional.

El procediment que se seguí per a la recollida de dades fou el següent. Es contactà telefònicament amb persones responsables de centres que acomplien aquestes característiques, i se'ls hi demanà la seva col.laboració⁴⁵⁰. Així van ser cinc els centres educatius que participaren, segons el següent esquema:

CENTRES D'EGB: Cursos 7è i 8è

Públics: CP Sedeta i CP Nabí.

CENTRES DE BUP: Cursos 1er i 2on

Públics: IB Emperador Carles i IB Menéndez Pelayo.

*Privat*⁴⁵¹: CIC.

Un altre moment important fou la planificació de les proves que havien de passar les alumnes i els alumnes. Com s'ha exposat anteriorment, es volia controlar la influència de variables com la comprensió lectora i la intel.ligència, per la qual cosa s'escolliren els instruments abans esmentats: els Tests de Comprensió Lectora (Bisquerra, 1992) en català i castellà per als nivells educatius escollits, i el Test de Factor g, Escales 2 i 3, de Cattell (1990; 6^a ed.). D'altra banda, donada l'activitat que el DIT exigeix en haver de valorar dotze ítems per a cada un dels dilemes, es cregué necessari passar els instruments en dos dies diferents, si bé no molt distanciat en el temps. Així s'aconseguia no fatigar excessivament l'alumnat, la qual cosa podria actuar en detriment del nivell d'execució en el DIT

⁴⁵⁰ En aquest moment de la investigació es comptà amb les relacions de Miquel Martínez i M^a Rosa Buxarrais, les quals foren inestimables per a la continuació de la investigació. Es considerà que la seva inclusió no malmetia la representativitat de la mostra, sobretot tenint en compte que la majoria dels i les estudiants pertanyien a la classe mitjana.

⁴⁵¹ La raó que el CIC també participara en l'estudi obeeix a qüestions personals i de lligam, a més de l'interès que expressaren per participar en conèixer el projecte.

Sobre això, i encara que l'anàlisi estadística es veuria escorçada, s'acordà alternar els tests de comprensió lectora i intel·ligència, de forma que 7è d'EGB i 1er de BUP passaren comprensió lectora i els altres dos nivells restants -això és, 8è d'EGB i 2on de BUP- intel·ligència. L'observació de la influència o independència d'aquestes dues variables sobre el judici moral volia ésser estudiada de forma aproximativa atès que només agafàvem una franja d'edat molt determinada, i es necessitava la col·laboració dels diversos centres, col·laboració que hagués pogut posar-se en perill si sobrecarregàvem amb nombroses proves l'alumnat. En la mateixa línia, es demanà a les persones responsables dels centres si havien passat algun test d'aquestes característiques recentment, per tal de no duplicar esforç innecessàriament, i si preferien passar algun dels tests en comptes del que pel nivell els hauria correspost. A la primera demanda ningú contestà afirmativament, però el CIC preferí que tots els seus cursos passessin comprensió lectora. Per tant, del conjunt de dades final, els dos cursos de 2on de BUP del CIC respongueren comprensió lectora en comptes d'intel·ligència.

Aquest és el disseny i calendari de la nostra visita als centres⁴⁵² que formaren la mostra:

CP Sedeta:

- Un grup de 7è d'EGB: Tests de Comprensió Lectora (Català i Castellà): 7/4/1992. DIT 8/4/1992. Horari: primeres hores del matí.

- Un grup de 8è d'EGB: Test de Factor g Escala 2: 6/4/1992. DIT: 8/4/1992. Horari: primeres hores del matí.

CP Nabí:

- Un grup de 7è d'EGB: Tests de Comprensió Lectora (Català i Castellà): 1/6/1992. DIT: 2/6/1992. Horari: primera hora de la tarda.

⁴⁵² Agraïm a tot el professorat i a tot l'alumnat dels centres que integraren la nostra mostra, la seva col·laboració que ha fet realitat aquest estudi.

- Un grup de 8è d'EGB: Test de Factor g Escala 2: 27/5/1992. DIT: 2/6/1992.

Horari: primera hora de la tarda.

IB Emperador Carles:

- Dos grups de 1er de BUP: Tests de Comprensió Lectora (Català i Castellà): 7/4/1992 i 9/4/1992. DIT: 21/4/1992 i 30/4/1992⁴⁵³. Horari: primera hora de la tarda.

- Dos grups de 2on de BUP: Test de Factor g Escala 3: 7/4/1992 i 21/4/1992. DIT: 21/4/1992 i 28/4/1992. Horari: primera hora de la tarda.

IB Menéndez Pelayo:

- Dos grups de 1er de BUP: Tests de Comprensió Lectora (Català i Castellà): 29/5/1992. DIT: 5/6/1992. Horari: primeres hores del matí.

- Dos grups de 2on de BUP: Test de Factor g Escala 3: 26/5/1992. DIT: 29/5/1992, per a un curs, i 1/6/1992 per a l'altre. Horari: primeres hores del matí.

CIC:

- Dos grups de 1er de BUP: Tests de Comprensió Lectora (Català i Castellà): 1/4/1992. DIT: 3/4/1992. Horari: primera hora de la tarda.

- Dos grups de 2on de BUP: Tests de Comprensió Lectora (Català i Castellà): 1/4/1992. DIT: 3/4/1992. Horari: primera hora de la tarda.⁴⁵⁴

⁴⁵³ Les dates s'han de llegir de la següent manera: Un curs de 1er passà el Test de Comprensió Lectora el 7 d'abril i el DIT, el 21 d'abril. L'altre curs de 1er ho va fer els altres dos dies que es recullen. Com seria d'esperar, ens vam adaptar sempre i en tot moment als dies i hores que els centres ens proposaven.

⁴⁵⁴ Per a passar els instruments i per a la seva correcció es comptà amb la participació de nou estudiants de tercer cicle de Pedagogia, a les qui agraïm el seu interès i la seva dedicació. Aquestes alumnes havien estat informades de l'objectiu del nostre estudi i d'altres qüestions afins. Assitiren prèviament a dues reunions de formació, una de les quals fou dedicada íntegrament al DIT., on s'explicaren les instruccions i condicions d'aplicació dels diversos instruments, es remarcaren els aspectes més fonamentals a tenir en compte, es resolgueren dubtes, etc.

Atès que ja s'havia contactat amb els centres, al moment d'arribar-hi hi havia alguna persona que ens esperava i que ens conduïa a les diverses aules. L'alumnat estava assabentat igualment i participaren, la majoria, de molt bon grat⁴⁵⁵. Nosaltres tornàvem a identificar-nos davant del grup, explicant en què consistia el treball que estavem realitzant, les dues sessions que implicaria i la col.laboració que demanàvem. Després passàvem a aplicar els tests seguint les instruccions recomanades en aquests, tot parant especial atenció a la presentació del DIT

Encara que no suposava cap inconvenient, nosaltres preferíem passar sempre primer els Tests de Comprensió Lectora o de Factor g. Suposàvem que, en tenir un primer contacte amb el grup, la resposta del DIT es faria amb més interès i cura. L'horari, organitzat sempre per les responsables dels diferents centres, va ser força adient, sense donar-nos, per regla general, darreres hores del matí o de la tarda quan l'alumnat es troba més cansat. Tanmateix, es passaren les proves algun divendres i, en el cas de l'IB Menéndez Pelayo, en dates molt properes a exàmens. L'explicació d'aquesta darrera circumstància és que teníem aquest institut en reserva i, després de corregir els tests de l'IB Emperador Carles amb un nombre considerable d'absentisme, vam considerar necessari d'anar-hi per tal de no perdre subjectes d'investigació en aquests nivells, tenint en compte que l'altre centre de batxillerat, el CIC, era privat. Entre el moment de passar els tests a l'IB Emperador Carles i la correcció dels mateixos, recordant que hi col.laboraven alumnes de tercer cicle de Pedagogia amb dates d'exàmens i entregues de treball properes, havia arribat ja finals de maig. Especialment degut a això, cal valorar i agrair encara més la seva participació.

Les limitacions més serioses que presenta aquest estudi venen, creiem, per la mostra seleccionada i pel tipus de disseny. Només han participat estudiants de Barcelona

La persona que signa aquest treball, qui assistí també a diversos centres per aplicar els tests i els corregí, coneix molt bé l'esforç que això suposa i que no és compensat amb la retribució econòmica que obtingueren.

⁴⁵⁵ L'únic problema el plantejà un grup d'alumnes de l'IB Emperador Carles que es negà a contestar els tests. Explicaren verbalment que no era res contra nosaltres, sinó amb el professorat de l'institut.

ciutat de la zona que considerem com a Eixample, i manca el sector de Formació Professional. Per tant, les conclusions que en derivem només podran referir-se a estudiants que entrin dins aquesta tipologia. D'altra banda, en haver alternat els Tests de Comprensió Lectora i Factor g, el control d'aquestes dues variables només podrà generalitzar-se a aquells cursos on han estat aplicades, això és, a 7è d'EGB i 1er de BUP -amb la salvetat del grup de 2on de BUP que, d'altra banda, només està representat per un centre privat, la qual cosa suposa ja una mancança-, i a 8è d'EGB i 2on de BUP, respectivament. Amb la perspectiva que dóna el temps i la informació obtinguda ara veiem que hagués estat preferible controlar aquestes dues variables en tots els nivells o, si més no, haver-les reduït a una, que fóra estudiada a tots els nivells.

Del conjunt de tests ja corregits, alguns, seleccionats a l'atzar, es tornaren a revisar, sense haver de fer cap tipus de modificació. Els fulls de correcció dels DIT van ser tots revisats i ací sí que es trobà de vegades qüestionaris que havien de ser invalidats degut a la puntuació M. Quedava per decidir si es començava per l'estudi enfocat a la descripció del judici moral segons el nivell educatiu, gènere, etc. o si s'estudiava, de forma aproximativa, la consistència dels resultats obtinguts en el DIT en la seva versió traduïda i adaptada. Atès que el primer enfocament també aportaria informació sobre l'idoneïtat de l'instrument en l'avaluació de programes i les nostres ànsies per saber què amagaven les dades, començarem per aquell.

El procés d'anàlisi de les dades⁴⁵⁶ que seguïrem consistí en un ANOVA per tal d'esbrinar si hi havia diferències estadísticament significatives pel que fa al judici moral en relació a les variables nivell educatiu i gènere. Primer, però s'havia d'estudiar si s'acomplien els supòsits paramètrics necessaris per aplicar l'ANOVA. La síntesi l'oferim tot seguit:

⁴⁵⁶ Els càlculs que aquí s'inclouen han estat realitzats mitjançant el programa SPSS-X versió 4.0 de l'any 1990 per a Macintosh.

8.2.2. Supòsits paramètrics de les puntuacions del DIT

La mostra definitiva sobre la que es basa aquesta anàlisi és de 361 persones. En l'estadística paramètrica, el tamany ha de ser més gran o igual que 30. Aquesta xifra s'acompleix tant pel que fa a la divisió de la mostra en nivells educatius, com al gènere. No és el cas, però, de l'agrupament nivell educatiu x gènere. Tanmateix, s'ha de considerar que l'ANOVA és pot aplicar amb mostres més petites de 30 (Kirk, 1982; 2^a ed.; Bisquerra, 1989):

| Nivell Educatiu | Gènere | | Total |
|-----------------|--------|------|-------|
| | Home | Dona | |
| 7è EGB | 24 | 16 | 40 |
| 8è EGB | 22 | 23 | 45 |
| 1er BUP | 51 | 63 | 114 |
| 2on BUP | 64 | 98 | 162 |
| Total | 161 | 200 | 361 |

El següent supòsit paramètric observat va ser el de la normalitat de la distribució o corba normal. La prova escollida per a estudiar-lo ha estat la de Kolmogorov-Smirnof. Atès que el DIT ofereix nombroses puntuacions, estudiar aquest supòsit implicava aplicar la prova de Kolmogorov-Smirnof a totes i cadascuna de les puntuacions del DIT A l'estadi 3 i l'índex P, aquesta prova ens porta afirmar que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la o de no diferències entre la distribució estudiada i la corba normal, és a dir, les dades observades segueixen una distribució normal. En canvi,

a la resta d'estadis els resultats són estadísticament significatius. Especifiquem tot seguit els nivells de significativat:

Estadi 2: $\underline{K-S Z} = 1.79, p < 0,01.$

Estadi 4: $\underline{K-S Z} = 1.46, p < 0,05.$

Estadi 5a: $\underline{K-S Z} = 2.03, p < 0,01.$

Estadi 5b: $\underline{K-S Z} = 3.93, p < 0,001.$

Estadi 6: $\underline{K-S Z} = 3.71, p < 0,001.$

Índex A: $\underline{K-S Z} = 3.22, p < 0,001.$

En tots aquests casos la conclusió és la mateixa: es rebutja la hipòtesi nul·la o de no diferències. Per tant, aquestes dades no segueixen una distribució normal.

Tanmateix, aquestes circumstàncies no invaliden la possibilitat de realitzar l'anàlisi estadística mitjançant l'ANOVA, atès que a Kirk (1982; 2ª ed.). pàg. 75, s'afirma que l'ANOVA és el suficientment robusta com per aplicar-la sense complir aquest supòsit.

Passem tot seguit a l'anàlisi del supòsit d'homogenitat de les variàncies o d'homoscedasticitat. Per a establir-lo s'escull la prova de Bartlett per a l'homogenitat de variàncies amb mostres de n desigual -diferent tamany-, com són les que componen el nostre estudi. Aquesta prova ha estat realitzada per l'ANOVA d'un factor -curs-, atès que l'ANOVA de dos factors -curs i gènere- no dona diferències significatives ni pel que fa al factor gènere, ni a la interacció dels factors curs x gènere.

Els resultats ens porten a concloure que res no s'oposa a acceptar el supòsit d'homogenitat de variàncies per a totes les puntuacions del DIT llevat de l'estadi 2, on es dona una $F = 3.35, p < 0,05,$ que condueix a rebutjar la hipòtesi nul·la o de no diferències entre les variàncies. Aquest incompliment, detrada, invalidaria la utilització de l'estadística paramètrica en les puntuacions de l'estadi 2. Tanmateix, i pel que fa a la violació del supòsit d'homogenitat de variàncies s'ha de considerar que:

"The F test is robust with respect to moderate violations of this assumption provided that the number of observations in the samples is equal."⁴⁵⁷

Atès que en el nostre cas els grups tenen tamanys diferents pel que fa als diferents cursos, no es pot aplicar l'ANOVA en el cas de l'estadi 2. La prova que s'aplicarà serà, doncs, una no paramètrica -concretament, la de Kruskal-Wallis-, d'un factor, que no realitza contrastos de mitjanes i, per tant, no permetrà especificar entre quins grups hi ha diferències, en cas que fóra significativa.

8.2.3. Tècniques estadístiques per a l'anàlisi i conclusions.

Tal com hem avançat en algunes ocasions, la tècnica escollida per a l'anàlisi de les dades havia estat l'ANOVA, com a la més adequada per a comparar grups diferents. Com s'ha indicat en tractar l'homogenitat de variàncies, i seguint un procés de "data snopping", s'havia fet amb anterioritat un ANOVA de dos factors -curs i gènere- per tal que guiés l'enfocament a seguir⁴⁵⁸. La nostra hipòtesi era que trobariem diferències -en cas de trobar-les- entre els cursos de 7è d'EGB i 2on de BUP Suposàvem igualment que no hi hauria diferències en funció del gènere. Per últim, no podíem descartar l'estudi de la interacció curs x gènere. Per aquest motiu començarem realitzant un ANOVA de dos factors, que ens permetria estudiar tant el curs, com el gènere i la interacció entre ambdues variables. Aquests foren els resultats:

⁴⁵⁷ KIRK, E.R. (1982; 2ª ed.). pàg. 77.

ANOVA de dos factors de les puntuacions del DIT: curs, gènere i interacció curs x

gènere:

Els resultats ací són bastant concluent. Res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la o de no diferències entre els grups pel que fa al segon factor -és a dir, el gènere- i a la interacció. Per tant, es pot afirmar que en les puntuacions del DIT dels estadis 3, 4, 5a, 5b i 6, i índex P i A⁴⁵⁹ ni el gènere ni la interacció curs x gènere donen diferències significatives.

En canvi, es rebutja la hipòtesi nul·la pel que fa referència al primer factor, és a dir, el curs, la qual cosa implica afirmar que es troben diferències significatives entre els quatre cursos, per a les puntuacions corresponents a l'estadi 3, estadi 6 i l'índex P. En canvi, per als estadis 4, 5a i 5b i l'índex A les diferències no són estadísticament significatives.

Continuem ara pel camí que ens indica aquesta primera anàlisi, que es pot sintetitzar en descartar la influència del gènere i de la interacció curs x gènere en les puntuacions del DIT.

⁴⁵⁸ Com a nota curiosa que no implica cap qüestió de rellevància, aprofitem per a especificar que inicialment vam emprar el mateix procediment que en el famós estudi sobre diferències en funció del gènere de Thoma (1984), l'ANOVA de dos factors.

⁴⁵⁹ D'aquestes anàlisis cal excloure l'estadi 2 i l'índex M o mesura de control intern. L'estadi 2 està fora d'aquesta anàlisi per la raó comentada anteriorment de no acompliment del supòsit d'homogeneïtat o homoscedasticitat de variances. La raó de la falta de l'índex M en aquesta secció és que, en un principi, no es considerà necessari estudiar-lo precisament per la seva funció de control. Posteriorment, i donat que es va consultar bibliografia que sí l'analitzava, varem fer aquesta anàlisi des d'un doble enfocament, la qual es recollirà més endavant en un subapartat diferent.

ANOVA d'un factor de les puntuacions del DIT: curs.

Cal considerar aquesta prova com el punt central de la nostra anàlisi. Atès que a l'ANOVA de dos factors la interacció curs x gènere no havia revelat diferències estadísticament significatives, com tampoc ho havia fet el gènere, podem continuar amb l'ANOVA d'un factor, mètode pel qual se simplificaria la nostra anàlisi. Els contrastos entre grups també serien calculats llavors mitjançant l'ANOVA d'un factor.

Els resultats han estat, òbviament, els mateixos que els trobats amb l'ANOVA de dos factors. Es rebutja la hipòtesi nul·la, és a dir, hi ha diferències estadísticament significatives entre els cursos pel que fa als estadis i índex següents:

Estadi 3: $F(3) = 3.37, p < 0,05$.

Estadi 6: $F(3) = 3.52, p < 0,05$.

Índex P: $F(3) = 4.49, p < 0,01$.

Per als estadis 4, 5a i 5b i l'índex A, en canvi, s'ha de concloure que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la. Per tant, les diferències observades entre els cursos en relació a aquestes puntuacions no són estadísticament significatives. Això ens porta a considerar que els quatre cursos analitzats presenten diferent proporció de pensament segons les línies dels estadis 3 i 6, així com de raonament basat en principis o índex P, i que, en canvi, tenen presència similar -o, al menys, no és diferent- de pensament segons els estadis 4, 5a i 5b i d'oposició a allò socialment preestablert o índex A.

Fins aquí hem estudiat mitjançant l'ANOVA si els quatre grups diferien significativament o no en les diverses puntuacions del DIT. Tanmateix, l'ANOVA no permet determinar entre quins grups es donen aquestes diferències significatives. Per a conèixer-ho necessitem realitzar el que s'anomena "contrastos", amb proves específiques. Com a proves de contrast, es poden escullir el mètode Scheffé i el mètode Tukey. Nosaltres preferim el mètode Tukey enfront de Scheffé, degut a que el primer no és tan

conservador⁴⁶⁰. Tanmateix, el mètode Tukey requereix per a la seva utilització de mostres d'igual tamany. La nostra anàlisi, com es recordarà, té mostres desiguals, però el programa SPSS-X ajusta per aquesta desigualtat. Passem ara a especificar les mitjanes i desviacions típiques dels diferents grups en els estadis i índex P on es detectàren diferències significatives, acompanyant el resultat de la prova de contrast:

Mètode Tukey:

| Estadi 3 | 7è EGB | 8è EGB | 1er BUP | 2on BUP |
|----------|--------|--------|---------|---------|
| x | 34.14 | 32.25 | 31.07 | 28.91 |
| s | 11.23 | 10.88 | 10.61 | 10.10 |

Estadi 3: 7è EGB > 2on BUP⁴⁶¹

| Estadi 6 | 7èEGB | 8èEGB | 1erBUP | 2onBUP |
|----------|-------|-------|--------|--------|
| x | 2.99 | 2.84 | 3.85 | 4.72 |
| s | 3.34 | 3.51 | 4.44 | 4.42 |

Estadi 6: 2on BUP > 8è EGB

| Índex P | 7èEGB | 8èEGB | 1erBUP | 2onBUP |
|---------|-------|-------|--------|--------|
| x | 19.14 | 17.02 | 21.55 | 22.80 |
| s | 10.82 | 9.11 | 10.53 | 9.95 |

Índex P: 2on BUP > 8è EGB

⁴⁶⁰ "It -v. Scheffé- is much less powerful than Tukey's HSD procedure for evaluating pairwise comparisons." (KIRK, E.R. (1982; 2ª ed.). pàg. 121.

⁴⁶¹ Recordem que l'estadi 3 és un moment de desenvolupament inferior a l'estadi 4, per exemple. Per tant, no és sobtant que 7è. d'EGB tingui puntuacions més elevades que 2on de BUP El que sí és important és que la diferència sigui estadísticament significativa.

Com a informació general, adjuntem ara les mitjanes i desviacions típiques dels quatre cursos per a la resta d'estadis i índex A, les diferències en els quals no són, però, estadísticament significatives. L'estadi 2 que, necessitava de la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis per a la seva anàlisi, s'analitzarà en el següent subapartat:

| Estadi 4 | 7è EGB | 8è EGB | 1er BUP | 2on BUP |
|----------|--------|--------|---------|---------|
| x | 26.54 | 29.04 | 25.52 | 27.50 |
| s | 9.64 | 10.89 | 10.96 | 11.65 |

| Est. 5a | 7è EGB | 8è EGB | 1er BUP | 2on BUP |
|---------|--------|--------|---------|---------|
| x | 12.22 | 10.59 | 13.15 | 13.23 |
| s | 9.29 | 7.13 | 8.59 | 7.69 |

| Est. 5b | 7è EGB | 8è EGB | 1er BUP | 2on BUP |
|---------|--------|--------|---------|---------|
| x | 4.38 | 3.60 | 4.75 | 4.87 |
| s | 4.26 | 4.18 | 4.66 | 5.02 |

| Índex A | 7è EGB | 8è EGB | 1er BUP | 2on BUP |
|---------|--------|--------|---------|---------|
| x | 5.08 | 5.26 | 6.18 | 6.41 |
| s | 5.92 | 4.91 | 6.28 | 6.78 |

Anàlisi de l'estadi 2: Kruskal-Wallis -prova no paramètrica d'un factor.

Atès que a l'estadi 2 s'invalidava el supòsit d'homogenitat de variàncies, s'havia de recórrer a l'estadística no paramètrica per analitzar-lo. La prova de Kruskal-Wallis ha estat l'escollida, per ser la més potent de les que comparen grups diferents. Tanmateix, aquesta prova només permet realitzar l'anàlisi amb un factor, sigui curs o gènere. De totes maneres, si a la resta de puntuacions del DIT -això és, estadis 3, 4, 5a, 5b i 6, i índex P i A-, l'ANOVA de dos factors -curs, gènere i interacció curs x gènere- no havia donat diferències estadísticament significatives pel que fa al factor gènere i a la interacció curs x gènere, podríem pensar el propi també per a l'estadi 2. Independentment d'aquesta suposició, aplicarem la prova de Kruskal-Wallis amb les dues situacions, curs o nivell educatiu i gènere.

Quan es treballa amb el curs com a factor, els resultats obtinguts porten a rebutjar la hipòtesi nul·la, amb una G_i quadrat. = 13.33, $p < 0,01$. Per tant, es pot afirmar que hi ha diferències estadísticament significatives entre els cursos, encara que, com ja s'ha explicat anteriorment, no es pot aplicar cap prova de contrast per a identificar entre quins cursos hi ha aquestes diferències.

| Estadi 2 | 7è EGB | 8è EGB | 1er BUP | 2on BUP |
|----------|--------|--------|---------|---------|
| x | 7.68 | 9.12 | 8.66 | 6.41 |
| s | 4.66 | 5.22 | 6.30 | 4.93 |

En canvi, i de forma similar als resultats de l'ANOVA de dos factors pel que fa a les altres puntuacions del DIT, quan es treballa amb el gènere com a factor en l'estadi 2, la conclusió a què s'arriba és que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la: no hi ha diferències estadísticament significatives en funció del gènere.

Tal com estan les anàlisis fins ara, ens hem trobat amb algunes dades confirmatòries i amb d'altres de discordants amb la nostra hipòtesi inicial. Entre el primer grup, cal subratllar el fet de no haver detectat diferències estadísticament significatives en funció del gènere pel que fa al raonament moral, i tampoc en funció de la interacció curs x gènere. Noies i nois, per tant, no diferirien en el raonament moral, la qual cosa suposaria, entre d'altres, continuar lluitant en contra de plantejaments sexistes, pel que fa referència a la pràctica educativa en l'àmbit moral i en valors com el que ens ocupa, fins que l'educació, entenent-la ara en la seva accepció global, sigui realment no sexista. En canvi, no caldria parar especial atenció al tipus de raonament de cara, per exemple, a l'avaluació en aquest àmbit de l'educació, atès que no hi hauria cap diferència a nivell qualitatiu o estructural entre el raonament de noies i nois.

D'altra banda, hem de considerar també i especialment les dades discordants. Com es recordarà, es va plantejar que en cas de trobar diferències entre els grups que componen la mostra, aquestes serien en funció del curs i esperant trobar-les precisament entre els dos grups extrems, això és, 7è i 2on. Tanmateix, això només s'ha confirmat en el cas de l'estadi 3, on 7è tindria més proporció de raonament segons principis d'aquest estadi que 2on de BUP. En canvi, i en certa mesura una mica paradoxalment, en l'estadi 6, al qual hi correspon un tipus de raonament més avançat, els cursos que difereixen són 8è d'EGB i 2on. El mateix val a dir pel que fa l'índex P o percentatge de raonament basat en principis. Per la seva part, a l'estadi 2 no es pot determinar entre quins cursos hi ha diferències, encara que es podria suposar que tornarien a donar-se, en cas de poder-se a aplicar l'estadística paramètrica, entre 8è d'EGB i 2on de BUP si ens fixéssim en les mitjanes anteriors.

És aquesta disconfirmació de la nostra hipòtesi inicial la que ens ha fet dissenyar una nova trajectoria en l'anàlisi de les dades. Necessitàvem esbrinar el per què de les diferències entre 8è d'EGB i 2on de BUP i no pas entre 7è i 2on, quan el curs de 7è està al mínim de les condicions d'aplicació de l'instrument, que com és sabut, oscil·la entre dotze i tretze anys pel que fa al nivell de lectura. Per aquest motiu, la nostra anàlisi se centrà aleshores en estudiar estadísticament les puntuacions en l'índex P, fent servir a aquest respecte tota la informació que teniem al nostre abast.

8.2.4. Anàlisi de l'índex P⁴⁶².

L'índex P, que, com es recordarà, és el sumatori dels estadis 5a, 5b i 6, donava diferències significatives entre els grups de 8è i 2on. El mateix passava amb les puntuacions de l'estadi 6. Per tant, la causa que l'índex P donés diferències significatives entre aquests dos cursos es podria explicar en funció de l'estadi 6, que és l'únic d'aquests tres estadis, a saber, 5a, 5b i 6, que donava diferències entre els cursos.

Tanmateix, una altra explicació també podria ser que l'índex P, que indica el raonament moral de principis, estigués molt influenciat pel raonament cognitiu, encara que la posició de Rest (1983; 1990, 3^a ed.) al respecte és clarament contrària. Atès que pels grups de 8è d'EGB i 2on de BUP es va aplicar com a variable intervinent de control el Test de Factor g de Cattell, i atès que és entre aquests dos nivells on es detecten les diferències estadísticament significatives, es podria realitzar una anàlisi de covariància o

⁴⁶² Com es notarà, aquest índex és un dels més fiables en el DIT, i el que normalment s'utilitza en investigació.

ANCOVA amb la variable intel·ligència com a covariant. Així, podríem extreure el percentatge de variació del raonament moral que correspon al factor g com a capacitat cognitiva o raonament abstracte. Podria ser que les diferències entre aquests dos cursos estiguessin motivades per diferents nivells d'intel·ligència o comprensió abstracta, com mesura el Test de Factor g de Cattell.

D'altra banda i com a darrera explicació, una possible causa de la manca de diferències entre 7è d'EGB i 2on de BUP, tant pel que fa a l'índex P i a l'estadi 6, i en canvi, l'existència de diferències entre 8è i 2on, podria ser un biaix causat pel tipus d'escola, és a dir, l'existència d'un grup de 7è d'EGB que faci pujar molt les puntuacions i/o d'un grup de 8è d'EGB que les faci baixar. Per a esbrinar-ho es podria fer una anàlisi amb deu grups diferents -classificats en funció de l'escola o centre i el curs o nivell educatiu-.

La primera de les explicacions és merament lògica i no disposa de cap confirmació, apart de les que se'n deriven de la teoria de Rest. Les altres dues, pel contrari, sí tindrien la seva equivalència en tècniques estadístiques, i a aquesta tasca fou a la que ens dedicàrem.

Anàlisi de covariança entre 8è d'EGB i 2on de BUP respecte a l'índex P i el CI de Cattell.

L'anàlisi de covariança o ANCOVA requereix, a més dels supòsits paramètrics, que s'acompleixi el supòsit de pendents paral·leles. El mateix programa estadístic que utilitzem proporciona l'anàlisi d'aquest darrer supòsit. De totes maneres, les recomanacions respecte a la violació o no violació dels supòsits paramètrics posa de manifest el buit d'informació a aquest respecte quan s'aplica als mètodes multivariables, com és l'ANCOVA, buit pel qual la investigació estadística ja hi està treballant. Seguint Bisquerra (1989):

"La tendencia actual está en considerar que en muestras grandes ($n > 30$), los análisis multivariantes son lo suficientemente robustos como para ser insensibles a ligeras desviaciones de los supuestos paramétricos, principalmente de la normalidad multivariable y de la homoscedasticidad (Harris, 1985: 331-334; Kirk, 1982: 74-79). Esto refuerza las posibilidades de aplicación de los análisis multivariantes."⁴⁶³

Tanmateix, nosaltres els vam estudiar, parant especial atenció al supòsit central o bàsic en l'ANCOVA, com és l'anteriorment esmentat de pendents paral·leles. Aquest implica que tant el judici moral -expressat sota la totalitat de les puntuacions que el DIT ofereix-, com la covariant que en aquest cas són les puntuacions en Test de Factor g de Cattell, han de variar de igual manera. En l'índex P res no s'oposa a acceptar tant els supòsits paramètrics com el de pendents paral·leles.

Continuant amb l'anàlisi, s'obté una $F(1) = 7.93$, $p < 0,01$, que condueix a rebutjar la hipòtesi nul·la. Això permet afirmar una altra vegada⁴⁶⁴ el que es descobrí amb l'ANOVA d'un factor, és a dir, que hi ha diferències significatives entre els grups de 8è d'EGB i 2on de BUP pel que fa al raonament moral, sense extreure encara la influència del factor g.

Tanmateix, quan observem el grau de significativitat de la covariant, en aquest cas, les puntuacions obtingudes en el Test de Factor g de Cattell, aquest no és estadísticament significatiu, la qual cosa ens porta a afirmar que res no s'oposa a acceptar que el coeficient intel·lectual mesurat per aquest test no influeix de forma estadísticament significativa en el raonament moral avaluat, confirmant així les ressenyes que il·lustren entorn que el raonament moral avaluat mitjançant el DIT no presenta contaminació respecte a la capacitat cognitiva d'un subjecte determinat.

⁴⁶³ BISQUERRA, R. (1989). pàg. 32. Vol. I.

⁴⁶⁴ Recordem, però, que la mostra que analitzem és ara diferent. No només abarca tan sols 8è. d'EGB i 2on. BUP -llevat el CIC-, sinó que s'eliminaren aquelles persones que havien respost el DIT. però no el Test de Factor g. El tamany de la mostra sobre la qual es realitza l'anàlisi és de 133 persones, que es divideix de la següent forma: 8è d'EGB nois = 19, noies = 22; 2on de BUP nois = 37, noies = 55.

Des d'aquesta conclusió, doncs, podríem entendre les diferències observades en l'índex P entre els cursos de 8è d'EGB i 2on de BUP com a pròpiament degudes al raonament moral i no produïdes per la capacitat cognitiva. En aquest sentit, aquests resultats vindrien a corroborar des de la seva modèstia l'afirmació que el DIT mesura el raonament moral i no pas habilitats cognitives. De totes formes queda pendent l'anàlisi que ens porti a explicar la raó de les diferències observades entre 8è i 2on i no pas, com seria lògic d'esperar, entre 7è i 2on, els dos cursos extrems on realitzàrem la nostra investigació. Ho detallem tot seguit.

Anàlisi de les puntuacions en l'índex P en funció de centre/nivell⁴⁶⁵:

La mostra que compon la nostra anàlisi comprèn, com es recordarà, un total de 361 alumnes. En aquesta part de l'anàlisi, ens proposem d'estudiar possibles diferències en el raonament moral en funció dels diferents centres educatius. Aquest interès se suscità quan es trobaren diferències estadísticament significatives en l'índex P entre els cursos de 8è d'EGB i 2on de BUP, i no pas -com seria d'esperar en cas que hi haguessin-, entre 7è d'EGB i 2on de BUP La mostra és, per tant, la mateixa. L'únic que varia és el criteri de classificació dels grups, que serà el centre o escola i el nivell o curs.

Comencem per especificar el tamany dels diferents grups, que en certs casos no arriba a 30, encara que això no invalida la utilització de l'ANOVA (Kirk, 1982; Bisquerra, 1989):

Sedeta 7è d'EGB

Nois = 14

Noies = 11

Total =25.

⁴⁶⁵ Donat que l'objectiu d'aquesta anàlisi és trobar la raó que es donin diferències en l'índex P entre 8è d'EGB i 2on de BUP només, i no entre altres cursos, el mètode que s'escull és novament l'ANOVA d'un factor -centre o escola/nivell o curs-. De manera semblant, i considerant que la primera anàlisi no revelava diferències estadísticament significatives en funció del gènere ni de la interacció curs x gènere, ens hem decantat per obviar aquesta anàlisi i centrar-nos en el factor anteriorment anomenat.

| | | |
|-------------------------|-------------------------|------------|
| Sedeta 8è d'EGB | Nois = 13 Total = 24 | Noies = 11 |
| Nabí 7è d'EGB | Nois = 10 Total = 15 | Noies = 5 |
| Nabí 8è d'EGB | Nois = 9 Total = 21 | Noies = 12 |
| CIC 1er de BUP | Nois = 20 Total = 48 | Noies = 28 |
| CIC 2on de BUP | Nois = 23 Total = 61 | Noies = 38 |
| IB M. Pelayo 1er de BUP | Nois = 25 Total = 47 | Noies = 22 |
| IB M. Pelayo 2on de BUP | Nois = 12 Total = 46 | Noies = 34 |
| IB E. Carles 1er de BUP | Nois = 6 Total = 19 | Noies = 13 |
| IB E. Carles 2on de BUP | Nois = 29 Total = 55 | Noies = 26 |

Encara que la mostra era la mateixa, els criteris d'agrupament d'aquesta són diferents. Ara, cada curs de cada centre educatiu compona un grup diferent i independent d'anàlisi. Per aquest motiu calia realitzar una nova anàlisi dels supòsits paramètrics. A aquest respecte, val a dir que s'acompleixen els supòsits de normalitat i d'homogenitat de variàncies.

El disseny estadístic a seguir en aquesta ocasió serà el mateix que se seguí en l'apartat anterior, però centrat només en l'índex P. Això suposa realitzar l'ANOVA d'un factor per a detectar diferències significatives entre els diversos -i ara nombrosos- grups, diferències que d'altra banda esperem a priori trobar perquè són el motiu d'aquesta anàlisi, i el mètode Tuckey com a prova de contrast, per tal de determinar entre quins d'aquests grups es pot afirmar que existeixen diferències.

En realitzar l'ANOVA d'un factor, l'anàlisi porta a rebutjar la hipòtesi nul·la, amb una $F(9) = 3.09$, $p < 0,01$, confirmant les nostres previsions, d'altra banda, totalment òbvies. Per tant, es pot afirmar les diferències observades entre les mitjanes en l'índex P dels diferents grups són estadísticament significatives. A continuació realitzarem la prova de contrast segons el mètode Tuckey, per les raons ja esmentades, per tal de saber entre quins centres/nivells hi havien aquestes diferències significatives. A continuació oferim la taula que recull les mitjanes, desviacions típiques i nombre total de subjectes, en relació a l'índex P. Els diferents centres estan representats per llurs inicials:

| Índex P | S 7è | S 8è | N 7è | N 8è | C 1er | C 2on |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| x | 15.80 | 15.77 | 24.71 | 18.44 | 23.14 | 22.58 |
| s | 8.81 | 10.17 | 11.83 | 7.71 | 11.90 | 10.60 |
| n | 25 | 24 | 15 | 21 | 48 | 61 |

| Índex P | MP 1er | MP 2on | EC 1er | EC 2on |
|---------|--------|--------|--------|--------|
| x | 20.36 | 250,05 | 20.47 | 21.28 |
| s | 9.64 | 9.41 | 8.79 | 9.46 |
| n | 47 | 46 | 19 | 55 |

La prova de contrast revela diferències estadísticament significatives entre l'IB Menéndez Pelayo-2on de BUP i Sedeta-8è i Sedeta 7è d'EGB. Per tant, es pot afirmar que el primer obté puntuacions més elevades que els dos darrers.

Aquesta conclusió sembla confirmar el supòsit que feiem en esbrinar el motiu que donés diferències significatives entre 8è d'EGB i 2on de BUP, i no entre 7è d'EGB i 2on de BUP per exemple, degudes, segons la nostra opinió, a l'existència d'un biaix causat pel tipus d'escola. S'ha de notar que es tracta del grup de 2on de BUP que té la mitjana més elevada -250,05-, i dels grups de 7è i 8è d'EGB que tenen les mitjanes més baixes -15.80 i 15.77, respectivament-, mentre que per l'altra grup de 8è, amb una mitjana de 18.44, les diferències no han estat significatives.

En aquest sentit, es podria suposar que d'estar la nostra mostra composta per altres grups de 7è i 8è, potser els resultats haguessin estat un xic diferents, en el sentit de detectar-se diferències entre 7è i 2on, encara que també s'haguessin trobat entre 8è i 2on. El que més ens preocupava era aquesta absència de diferències per part del grup format per alumnes de 7è, absència que podria estar causada pel grup de 7è de l'escola Nabí, que obtindria puntuacions realment elevades pel que fa a nivells més avançats de desenvolupament.

Finalment, i com a recapitulació del fins aquí exposat, val a dir que les diferències estadísticament significatives observades en la nostra mostra apunten cap a una evidència més -si bé mínima i modesta- en la dimensió evolutiva del raonament moral. Des d'aquesta anàlisi, no hi hauria una gran divergència entre el nivell de raonament moral dels nois i de les noies que cursen 7è d'EGB, 8è d' EGB o 1er de BUP -conservant els graus educatius anteriors a la Reforma-, i es començaria a notar un cert canvi optimitzant o de desenvolupament pel que fa a les noies i als nois de 2on de BUP. Igualment, podríem esperar amb cert marge de confiança que aquesta tendència cap al desenvolupament continués i, fins i tot, es consolidés en anys posteriors.

8.2.5. Anàlisi de l'índex M i dels qüestionaris invalidats.

El darrer subapartat d'aquesta anàlisi és el que se centra en l'índex M, mesura de control intern dels qüestionaris. Com s'ha apuntat en diverses ocasions, aquest índex intenta detectar aquelles persones que responen el qüestionari basant-se en l'aparent complexitat dels ítems, i no pas pel seu veritable significat. La bibliografia consultada analitza també aquesta puntuació i això és el que ara sintetitzem en referència a la nostra mostra. Podem considerar-ho com a una prova indirecta de l'adequació del DIT en la seva forma traduïda i adaptada. De fet, si el nombre de qüestionaris invalidats per altes puntuacions en l'índex M o per inconsistències hagués estat molt elevat, això ens hauria d'haver conduït a posar en dubte l'adequació de l'instrument i/o de llur traducció i adaptació al nostre entorn i en les edats treballades.

El procés d'anàlisi a seguir serà, lògicament, el mateix a què vam recórrer en estudiar les altres puntuacions que s'obtenen amb l'administració del DIT. No obstant això, dedicarem un apartat especial per analitzar els qüestionaris que van ser invalidats amb l'objectiu de descobrir si hi ha o no diferències en funció del gènere. La nostra hipòtesi al respecte és que, com a la resta de les puntuacions analitzades, els nois i les noies no diferiran en aquest índex i, per tant, que no es podria considerar que un dels dos gèneres tendeix més a respondre el qüestionari en base a mera aparença de complexitat que l'altre. Comencem ja ara pels supòsits paramètrics de les puntuacions en l'índex M.

Supòsits paramètrics.

Per estudiar la normalitat de la distribució la prova escollida ha estat, com en les ocasions anteriors, la de Kolmogorov-Smirnov. Els resultats condueixen a rebutjar la hipòtesi nul·la o de no diferències. Per tant, es pot afirmar que les puntuacions en l'índex M no segueixen la corba normal, amb aquests valors de significativitat: $K-S Z = 1.95$, $p < 0,01$. Recordem, però, que això no invalida l'anàlisi de les dades mitjançant l'ANOVA, per les raons ja exposades.

Per a estudiar l'homoscedasticitat o homogenitat de variàncies s'ha escollit novament la prova de Bartlett per a mostres amb n desigual -diferent tamany-, la qual ha estat realitzada per l'ANOVA d'un factor en relació al nivell educatiu, al gènere i al centre. Pel que fa referència al nivell educatiu, es conclou que res no s'oposa a acceptar el supòsit d'homogenitat de variàncies per a l'índex M. La mateixa conclusió cal fer en relació al gènere i pel que respecta al centre.

Per tant, podem continuar l'anàlisi de l'índex M amb el mateix disseny que el seguit amb el tractament general de les dades, és a dir, mitjançant l'ANOVA.

ANOVA de dos factors: curs, gènere i interacció curs x gènere.

L'anàlisi ens porta a afirmar que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la: ni el curs, ni el gènere ni la interacció curs x gènere donen diferències significatives pel que fa a les puntuacions en l'índex M. Això vindria a suposar que els quatre cursos analitzats presenten puntuacions similars en aquest índex, així com també les noies i els nois. Igualment, la interacció d'aquests dos factors no implicaria puntuacions diferents en l'índex M.

Pel que fa a l'observació de si hi ha cap centre educatiu o centres que obtinguin puntuacions més elevades en aquest índex que d'altres, l'anàlisi a seguir haurà

de realitzar-se amb l'ANOVA d'un factor, sent aquest el de centres educatius. En aquesta ocasió, i consegüentment amb les conclusions anteriors que no han detectat diferències significatives en funció del curs, no hem valorat com a necessari diferenciar cada curs de cada centre de forma que representés un grup diferent. Per tant, l'anàlisi està enfocada comptant amb tots els cursos d'un mateix centre i estudiant si aquests -en total són cinc, com es recordarà- presenten puntuacions significativament diferents. Presentem ara els resultats d'aquesta anàlisi.

ANOVA d'un factor de l'índex M en relació als centres educatius.

La conclusió a la que s'arriba amb l'anàlisi és la mateixa que l'obtinguda amb els factors anteriors. Res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la o de no diferències entre els centres. Per tant, els cinc centres educatius que formen la mostra no són estadísticament diferents pel que respecta a les puntuacions M. Tanmateix, aquesta no significativitat presenta valors que podem considerar, en cert sentit, marginals: $F = 2.32$, $p = .06 > 0,05$.

Com a complement, adjuntem la mitjana i la desviació típica de les puntuacions en l'índex M en funció del nivell educatiu, el factor o variable més important en tota la nostra anàlisi:

| Índex M | 7è d'EGB | 8è d'EGB | 1er de BUP | 2on de BUP |
|---------|----------|----------|------------|------------|
| x | 6.20 | 7.24 | 6.57 | 7.69 |
| s | 4.51 | 4.44 | 4.13 | 4.30 |

Anàlisi dels qüestionaris invalidats.

El nombre dels qüestionaris invalidats de la mostra inicial -n = 397- ha estat de 36. D'aquests, 29 ho foren per puntuacions M més grans que 14%⁴⁶⁶ i 7 per més de dues inconsistències. Considerem que podem valorar aquestes dades com a molt baixes i que, per tant i tot tenint en compte que la població ideal per aplicar el DIT implica, com a mínim, l'edat de divuit anys, l'instrument el podem aplicar també amb certa seguretat a partir dels dotze o tretze anys de nivell de comprensió lectora com indica Rest (1990; 3^a ed.) en ressenyar les condicions d'aplicació. La distribució de freqüències en funció del centre educatiu, curs i gènere és la següent:

En relació a l'índex M:

1. Centre educatiu:

Sedeta (EGB): 6/55. Nabí (EGB): 4/44. CIC (BUP): 13/122. IB Menéndez Pelayo (BUP): 4/100. IB Emperador Carles (BUP): 2/76.

2. Nivell educatiu:

7è d'EGB: 4/48. 8è d'EGB: 6/51. 1er de BUP: 6/120. 2on de BUP: 13/178.

3. Gènere:

Nois: 16/183. Noies: 13/214.

La mitjana de les puntuacions en l'índex M dels qüestionaris invalidats és de 17.81, amb una desviació típica de ± 2.75 .

En relació a inconsistències:

1. Centre educatiu:

Nabí (EGB): 4/44. IB Menéndez Pelayo (BUP): 3/100.

2. Curs:

⁴⁶⁶ Com a dada curiosa, especifiquem que cap qüestionari fou invalidat per tenir una puntuació M directa més gran que 8, que és el segon supòsit de què en parla en Rest (1990; 3^a ed.).

7è d'EGB: 4/48. 2on de BUP: 3/178.

3. Gènere:

Nois: 6/183. Noies:1/214.

Per a continuar l'anàlisi només podem fer-ho en relació a l'índex M i no en relació a les inconsistències. Pel que fa a aquest respecte, i atès que el nombre de qüestionaris invalidats és mínim, ens centrarem només en l'anàlisi en relació al gènere. La mostra amb la que treballem no arriba a 30 (Nois= 16; Noies= 13), considerat aquest nombre com a un supòsit paramètric, per la qual cosa hauríem de realitzar la nostra anàlisi amb proves no paramètriques, amb el desavantatge que no són tan discriminatòries. Tanmateix, si s'acumpleixen els altres supòsits paramètrics, realitzarem l'anàlisi amb una prova paramètrica -com hem fet en d'altres ocasions-. Tornem a escollir per aquest fi l'ANOVA, atès que és molt robusta fins i tot en mostres petites (Kirk, 1982).

El primer pas consistirà novament en observar el compliment o no compliment dels supòsits paramètrics. Estudiant la normalitat de la distribució mitjançant la prova de Kolmogorov-Smirnof, hem de concloure que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la. Les puntuacions M en els 29 qüestionaris invalidats segueixen la corba normal.

Pel que fa a l'homogenitat de variàncies o homoscedasticitat, la prova de Bartlett porta a afirmar també que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la o d'homogenitat de variàncies en funció del gènere per als 29 qüestionaris. En referència a tot l'anterior podem aplicar la prova escollida, l'ANOVA d'un factor de l'índex M: gènere.

La mitjana en la puntuació M dels nois és de 17.75, amb una desviació típica de ± 2.83 . Per a les noies és de 17.88, amb una desviació típica de 2.75. En cas de trobar diferències significatives, aquestes implicarien que els nois tenen menys tendència que les noies a valorar ítems en funció del seu grau aparent de complexitat.

Concloem en funció dels resultats de la prova que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la. Els nois i les noies, els qüestionaris dels/de les quals foren invalidats, no difereixen estadísticament en les puntuacions obtingudes en l'índex M, presentant, doncs, puntuacions semblants. En aquesta conclusió ens separem del grup de València que sí trobà diferències significatives a favor de les noies⁴⁶⁷, és a dir, aquestes tenien puntuacions estadísticament més baixes en aquest índex que els nois, la qual cosa suposa que no estaven tan predisposades a valorar els ítems en funció de la seva forma com els nois.

8.2.6. Valors de referència i grup normatiu.

No voldríem concloure aquest informe sense presentar uns valors de referència que, donades les característiques d'elecció de la nostra mostra, hauran de considerar-se com a orientatius. A continuació adjuntem les mitjanes ponderades i les desviacions típiques subsegüents⁴⁶⁸ de la nostra mostra d'anàlisi. Aquests valors inclouen, per tant, les puntuacions obtingudes pels quatre cursos respectant el nombre de subjectes de cada curs:

⁴⁶⁷ PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (Comps.) (1991). pàg. 145.

⁴⁶⁸ Aquestes han estat calculades mitjançant l'arrel quadrada de la varianza combinada.

| | | |
|------------|---------------|--------------|
| Estadi 2: | $x_p = 7.60$ | $sp = 5.39$ |
| Estadi 3: | $x_p = 30.59$ | $sp = 10.44$ |
| Estadi 4: | $x_p = 26.96$ | $sp = 11.09$ |
| Estadi 5a: | $x_p = 12.76$ | $sp = 8.07$ |
| Estadi 5b: | $x_p = 4.62$ | $sp = 4.71$ |
| Estadi 6: | $x_p = 4.02$ | $sp = 4.20$ |
| Índex P: | $x_p = 21.28$ | $sp = 10.09$ |
| Índex A: | $x_p = 60,05$ | $sp = 6.30$ |
| Índex M: | $x_p = 7.11$ | $sp = 4.27$ |

S'ha de tenir en compte, però, que aquests valors no han de ser interpretats des de cap referent ideal, sinó, a l'igual que aconsella Rest al manual (1990; 3^a ed.), per a obtenir certa orientació respecte a si les dades se situen de forma aproximativa entorn aquests valors. Així, per exemple, amb una nova mostra formada per aquests quatre cursos educatius, valors situats entorn 10%-20% en l'estadi 2 podrien indicar-nos una presència un tant excessiva de raonament segons principis d'aquest estadi per a aquestes edats. Igualment, trobar uns valors en l'índex P de 30% o propers a aquesta proporció podrien ésser considerats com a valors realment elevats. Aquestes referències, necessiten d'ésser complementades en relació a més o menys una desviació típica i des d'aquest sentit s'han d'interpretar els exemples que acabem d'exposar.

Per altra banda, convé també tenir present l'enfocament teòric del qual parteix l'autor i que es revela, òbviament, en l'instrument. Si bé Rest (1986) considera que no hi ha un estil únic de pensament a propòsit de temes morals, sinó que aquest varia en funció de diversos aspectes, separant-se així del model de desenvolupament lineal, accepta, no obstant, el supòsit de desenvolupament, considerant que la proporció de

pensament segons principis dels estadis considerats com a més complets tendeix a augmentar amb l'edat i el nivell d'educació formal, en detriment -com és lògic- dels estadis primerencs o no tant evolucionats. La mostra estudiada i oferida com a un primer grup normatiu confirmaria aquest supòsit en detectar-se més proporció de pensament segons principis dels estadis 3 i 4 que no pas de l'estadi 2, com es pot fàcilment observar.

Un altre aspecte interessant a tenir en compte seria la comparació dels nostres valors amb els obtinguts per la mostra estandaritzada del DIT⁴⁶⁹, encara que sigui només de forma aproximativa i no es pugui extreure cap conclusió a nivell científic. Seran les dades del grup "Junior High School", les que tindrem en compte per les edats que componen la nostra mostra, encara que suposem que en l'esmentat grup no hi deu estar present el sector de la població corresponent als 12-13 anys que nosaltres sí hem considerat.

Seguint les recomanacions de Rest respecte a determinar si la nostra mostra és relativament més alta o més baixa que la de la mostra estandaritzada, hem d'afirmar que la nostra és un xic més elevada que l'oferida per ell. Però, curiosament i disortadament alhora, ho és en tots els estadis i índex. Això suposa, com és lògic, una inconsistència. Per tal de resoldre-la, hem observat com la suma de les mitjanes dels estadis en el seu grup normatiu oscil·la entorn els 50, quan en el nostre cas ho fa entorn els 80 -deixant sempre a fora l'índex P, l'A i M-. L'índex P, sumatori de 5a, 5b i 6, no entraria dins el càlcul per la redundància que suposa. Tanmateix, considerant els índex A i M, nosaltres ens situaríem entorn els 100, mentre que en la mostra oferida per Rest (1990; 3^a ed.), el sumatori se situaria entorn els 60. Els índex D i U es calculen sempre a partir de les altres puntuacions, a l'igual que l'índex P. És a dir, no hi ha entrades en el seu quadre de qualificació per a aquests índex, com sí les hi ha per a l'índex A i el M, per la qual cosa no s'haurien d'afegir a aquest sumatori. En relació al grup de València, només disposem de les puntuacions en l'índex P -situant-nos, tot sigui dit de pas, en uns valors semblants als trobat per aquest grup-, i per tant no podem corroborar la nostra postura.

⁴⁶⁹ REST, J.R. (1990; 3^a ed.). pàg. 6.2.

Això és un punt a aclarir. En el manual, Rest (1990; 3^a ed. pàg. 3.4) adverteix que el percentatge de l'índex P oscil·la entre 0 i 95%, en comptes de 100%, atès que en tres de les històries no hi ha un quart ítem possible de raonament basat en principis a escollir. Però això, com és palès, només va referit a aquest índex. Com a contribució pel tal d'enfosquir més l'assumpte, l'exemple que Rest ofereix per il·lustrar la qualificació del DIT dona un sumatori (1990; 3^a ed. pàg. 3.4) que se situaria en nivells molt semblants als de les nostres dades i no pas als del grup normatiu (Rest, 1990; 3^a ed.; pàg. 6.2.).

L'única explicació que gosem donar és que hagi utilitzat les puntuacions directes i no pas els percentatges per a calcular les mitjanes i desviacions típiques dels estadis i índex llevat de l'índex P. En aquest cas qualsevol comparació de la nostra mostra amb el seu grup normatiu seria irrellevant, atès que nosaltres hem treballat sempre amb percentatges. Tanmateix, no trobem la justificació de treballar amb les puntuacions directes en comptes dels percentatges, quan el DIT pretèn calcular la proporció de raonament de cada estadi. En la mateixa línia, Rest tampoc no especifica si es tracta de puntuacions-directes o percentatges. Això sí, en el cas de l'índex P hi ha el signe pertinent escrit a mà, que, com el lector o lectora observadora suposarà, ha estat el signe que ens ha conduït a aquesta hipòtesi.

Així doncs, les nostres mitjanes ponderades i llurs desviacions típiques queden com a punt de referència per a noves i futures investigacions amb el DIT com a instrument d'avaluació que esperem i desitgem de bon grat que succeixin en un futur no molt llunyà.

8.3. Estudi aproximatiu de la consistència dels resultats del DIT en la nostra versió traduïda i adaptada.

8.3.1. Justificació i elecció del mètode.

Malgrat que no és necessari estudiar la fiabilitat d'un test que ja ha estat estandaritzat -com és el cas que ens ocupa-, quan aquest es tradueix i es contextualitza a una nova població (Anastasi; 1976, 3^a ed.), nosaltres vàrem valorar com adient realitzar un petit estudi exploratori a aquest respecte pel tal de valorar la consistència dels resultats del DIT en les edats que ens ocupen. Així, i malgrat que la nostra mostra era insuficient -estadísticament parlant- per a estudiar la fiabilitat del DIT en la seva versió traduïda i adaptada -i més encara, quan el test en qüestió va adreçat a una població molt més ampla, a partir dels 12 anys d'edat-, escollírem, segons criteri d'accessibilitat, dos centres, un d'EGB -Sedeta, públic- i l'altre de BUP -CIC, privat-, per acomplir tal propòsit.

El mètode pel qual ens decantàrem fou el de test-retest o test repetit que, com el seu nom indica, suposa que els mateixos subjectes passin el test en qüestió en dues ocasions, amb un decurs de temps entre la primera i la segona aplicació. Tal com assenyalen Cabrera i Espín (1986), aquest mètode requereix que es controlin tres tipus de factors.

El primer d'aquests factors fa referència a que les condicions d'aplicació siguin les mateixes, i es controlà aplicant el DIT en segona vegada a la mateixa hora que es passà per primer cop. El dia de la setmana no va poder ser el mateix, atès que estàvem sempre a disposició de l'horari que els centres ens proposaven. Les instruccions per a respondre el DIT es tornaren a explicar de la mateixa forma, i això ens costà en alguns

casos notables esforços, atès que l'alumnat se'n recordava d'aquestes i ens demanaven que no ho tornéssim a explicar i enllestíssim el test tan aviat com fos possible⁴⁷⁰.

El segon factor a tenir en compte són els canvis, deguts a la pràctica, maduració, etc., que es poden operar en els subjectes durant aquest temps que mitjança en una i una altra aplicació. Atès que cap centre no seguia cap tipus de programa en educació moral que pogués influir en el desenvolupament del judici moral de l'alumnat, i donat també que l'interval de temps transcorregut entre la situació de test i la de retest no permetia suposar cap progrés originat per maduració, valorem aquest element com a controlat adequadament.

Finalment, especifiquem el tercer factor a tenir en compte, l'interval de temps que mitjança entre les dues aplicacions. Aquest fou el següent:

Sedeta:

Test 7è d'EGB: 8/4/92. Retest: 22/5/1992

Test 8è d'EGB: 8/4/92. Retest: 22/5/1992.

En total, van ser trenta quatre els dies que transcorregueren entre ambdues aplicacions.

CIC:

Test 1er de BUP: 3/4/92. Retest: 11/5/1992.

Test 2on de BUP: 3/4/92. Retest: 22/5/92.

En total, van transcórrer trenta vuit dies entre les dues aplicacions per al curs de 1er de BUP i quaranta nou dies per a 2on de BUP.

Per les mateixes raons que les esmentades en tractar del segon factor a controlar en estudiar la fiabilitat d'un test, considerem que els intervals de temps són

⁴⁷⁰ Bona part de l'alumnat comentà que el DIT, era feixuc de respondre, per la quantitat d'ítems que eren motiu de reflexió.

adients. D'altra banda, i si bé una part de l'alumnat -com a nota curiosa anomenem de forma especial el de 8è d'EGB- se'n recordava de la mecànica a seguir en contestar el DIT, la complexitat d'aquest en haver de valorar en una escala de cinc graduacions, dotze ítems diferents per a cada un dels cinc dilemes, pensem que és una garantia per valorar com a molt improbable que els alumnes i les alumnes se'n puguessin enrecordar de llurs respostes anteriors.

8.3.2. Elecció de la tècnica i supòsits paramètrics.

La tècnica escollida per a realitzar aquest estudi ha estat el coeficient de correlació de Pearson, "r", o correlació moment-producte. Aquesta correlació es realitzarà mitjançant les mostres test-retest, on els mateixos subjectes tornaren a passar el DIT, amb un interval de temps entre les dues aplicacions que oscil·là entre set i nou setmanes, tal com ja s'ha indicat. Com es recordarà, es comptà amb la participació del centre d'EGB La Sedeta -nivells 7è i 8è- i el CIC de BUP i COU -dos cursos de 1er i dos de 2on de BUP-. El tamany de la mostra és de 121 subjectes, que es distribueixen en 16 de 7è d'EGB, 18 de 8è d'EGB, 38 de 1er de BUP i 49 de 2on de BUP. L'explicació que el nombre d'alumnes sigui diferent al de l'estudi ressenyat en l'apartat anterior és que en aquest moment era necessari suprimir tots aquells qüestionaris que només participaren en una de les dues situacions -test o retest-⁴⁷¹.

⁴⁷¹ Com a nota curiosa, informarem que en la situació de retest cap qüestionari no fou invalidat per inconsistències o per tenir les puntuacions en l'índex M que impliquen llur invalidació.

Els supòsits paramètrics per aplicar el coeficient de correlació de Pearson són, seguint Bisquerra (1987; 186), els següents:

1) Les variables han de ser quantitatives contínues, mesurades en escales d'interval o de raó. 2) Les mostres han de procedir de poblacions que segueixin la corba normal. 3) Les variables han de mostrar homogenitat de variàncies. 4) La relació entre les variables ha de ser lineal. 5) Les mostres han de ser més grans que 30.

A Guilford; Fruchter (1981; 6^a ed.; 90-91) s'omet el supòsit d'homogenitat de variàncies, de l'ajustament a la corba normal i del tamany de les mostres, afegint, però, que s'han d'obtenir les dades de forma independent, la qual s'assegura, de la nostra banda, en el procediment test-retest utilitzat.

Nosaltres treballarem amb els supòsits esmentats a Bisquerra (1987), però és necessari tenir en compte que el supòsit més important és el de linealitat, tal com s'afirma a Guilford; Fruchter (1981; 6^a ed.; 90) i Bisquerra (1989). Així, els supòsits 1 i 5 han estat respectats, car les puntuacions del DIT constitueixen variables quantitatives contínues i la mostra $n = 121$ també és més gran que 30.

Per últim, i pel que fa a la interpretació dels índex de cara a valorar la fiabilitat, la bibliografia consultada coincideix en afirmar que per a estandaritzar un test, els valors aconsellables són de 0,70 i més. Tanmateix, aquesta dada es pot matitzar tal com es recull en la següent cita:

"Another common application of r is in the form of a reliability coefficient, which could be obtained by correlating scores from two alternate, parallel forms of the same test. There has been some consensus that to be a very accurate measure of individual differences in some characteristic, the reliability should be above .90. The truth is, however, that many standard tests with reliabilities as low as .70 prove to be very useful. And tests with reliabilities lower than that can be useful in research." (Guilford, J.P.; Fruchter, B. (1981; 6^a ed.). pàg. 86.)

Passem tot seguit a exposar la síntesi de l'observació dels supòsits paramètrics abans d'aplicar el coeficient de correlació de Pearson.

Les proves escollides per a estudiar-los han estat les següents: Kolmogorov-Smirnov com a prova de normalitat; test de Bartlett-Box per a mostres desiguals, pel que fa a l'homoscedasticitat o homogenitat de variàncies; i coeficient eta -intragrups-, per a la linealitat. Pel que fa a aquest darrer supòsit, el de linealitat, cal tenir en compte que s'ha d'estudiar tant la relació del test sobre el retest, com la d'aquest sobre el test:

"En el análisis de la linealidad interesa tanto la regresión de Y sobre X como la de X sobre Y." (Bisquerra, R. (1987). pàg. 204.)

Igualment, hem de tenir en compte que aquest supòsits han d'ésser estudiats per a cada una de les puntuacions del DIT, això és, estadis 2, 3, 4, 5a, 5b i 6, i índex P i A, puntuacions aquestes que estan plenes de significat i informació respecte al judici moral d'una persona.

Començarem la ressenya per l'estadi 2. En relació a la normalitat de la distribució i per a la situació de test, es conclou que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la. No hi ha diferències estadísticament significatives entre la distribució de les puntuacions de l'estadi 2 i la corba normal. En canvi, en la situació de retest, la diferència entre una i altra distribució sí és estadísticament significativa, amb una $K-S Z = 1.64$, $p < 0,01$, que condueix a rebutjar la hipòtesi nul·la.

L'anàlisi de l'homogenitat de variàncies permet afirmar que res no s'oposa a acceptar aquest supòsit en l'estadi 2, tant pel que fa a la situació de test com a la de retest. El mateix es pot dir del supòsit de linealitat. Res no s'oposa a acceptar aquest supòsit tant en la situació de l'estadi 2 test sobre l'estadi 2 retest, com en la de l'estadi 2 retest sobre l'estadi 2 test. El coeficient eta no és, doncs, estadísticament significatiu.

Per tant, l'estadi 2 compleix els supòsits paramètrics per a realitzar la correlació de Pearson. Si bé en el retest les puntuacions no segueixen la corba normal, recordem que el supòsit de linealitat, en les dues situacions -test sobre retest i a retest sobre test-, és el més important per a poder aplicar el coeficient de correlació de Pearson.

En referència a l'estadi 3 i pel que respecta a la prova de normalitat, res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la. No hi ha diferències estadísticament significatives entre la distribució de les puntuacions d'aquest estadi i la corba normal, tant pel que fa a la situació de test com a la de retest.

La mateixa conclusió cal fer per a l'homogenitat de variàncies: res no s'oposa a acceptar-la en el cas de l'estadi 3 tant en situació de test com de retest. L'anàlisi de la linealitat, de la seva banda, també és similar. Res no s'oposa a acceptar aquest supòsit en l'estadi 3, tant pel que fa al test com al retest. L'estadi 3, doncs, compleix els supòsits paramètrics per a realitzar la correlació de Pearson. Continuem amb l'estadi 4.

Res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la, és a dir, no hi ha diferències estadísticament significatives entre la distribució de les puntuacions en l'estadi 4 i la corba normal, tant pel que fa a la situació de test com a la de retest. La mateixa conclusió que l'anterior cal fer per a l'homogenitat de variàncies. Res no s'oposa a acceptar aquest supòsit d'homoscedasticitat o homogenitat de variàncies per a l'estadi 4, tant en el test, com en el retest. Idèntica afirmació cal fer per al supòsit de linealitat -el coeficient eta és estadísticament no significatiu- tant en situació de test sobre retest, com de retest sobre test.

A l'estadi 5a, i pel que respecta a la prova de normalitat, es rebutja la hipòtesi nul.la en la situació de test, amb una $K-S Z = 1.53$, $p < 0,05$. En canvi, res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la o de no diferències amb la corba normal per a l'estadi 5a en situació de retest.

Els supòsits d'homoscedasticitat i de linealitat s'acompleixen totalment. Res no s'oposa a acceptar l'homogenitat de variàncies per a l'estadi 5a, tant en la situació de test com en la de retest. Igualment, res no s'oposa a acceptar el supòsit de linealitat per a l'estadi 5a tant en la situació de test sobre retest, com de retest sobre test. Per tant, es pot considerar que també l'estadi 5a compleix els supòsits paramètrics necessaris per aplicar el coeficient de correlació de Pearson.

En l'estadi 5b i pel que fa referència a la normalitat de la distribució, es rebutja la hipòtesi nul.la en situació de test, amb una $K-S Z = 2.25$, $p < 0,001$. La mateixa conclusió cal fer per a l'estadi 5b en situació de retest, amb una $K-S Z = 1.86$, $p < 0,01$. En canvi, res no s'oposa a acceptar el supòsit d'homoscedasticitat o homogenitat de variàncies per a aquest estadi, tant en el test com en el retest.

L'anàlisi de la linealitat ens condueix a la mateixa conclusió que l'anterior. Res no s'oposa a acceptar el supòsit de linealitat -coeficient eta- per a l'estadi 5b test sobre l'estadi 5b retest. El mateix val a dir de l'estadi 5b retest sobre l'estadi 5b test.

En funció de les proves anteriors, es pot afirmar que l'estadi 5b compleix els supòsits paramètrics necessaris per aplicar el coeficient de correlació de Pearson.

Per la seva part, l'estadi 6 no compleix el supòsit de normalitat. Es rebutja la hipòtesi nul.la en situació de test, amb una $K-S Z = 2.38$, $p < 0,001$. Igualment, també es rebutja la hipòtesi nul.la per a l'estadi 6 en situació de retest, amb una $K-S Z = 1.95$, $p < 0,01$. En canvi, res no s'oposa a acceptar l'homogenitat de variàncies tant en situació de test com en la de retest. La mateixa conclusió cal fer per a l'anàlisi de la linealitat, tant en l'estadi 6 test sobre l'estadi 6 retest, com a l'inrevés. Passem ara a analitzar els índex P i A⁴⁷².

Per a l'índex P i en relació a la prova de normalitat, res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la. No hi ha diferències entre la distribució de les puntuacions i la corba normal, tant pel que fa a la situació de test com a la de retest.

D'altra banda, res no s'oposa a acceptar l'homogenitat de variàncies per a l'índex P en situació de test. En canvi, es rebutja la hipòtesi nul.la amb una $F = 3.57$, $p < 0,05$ per a l'índex P en situació de retest, que no compleix el supòsit d'homogenitat de variàncies.

⁴⁷² No s'ha considerat necessari incloure en l'estudi de la fiabilitat l'índex M, donat que la seva funció fonamental, com és conegut, consisteix en actuar com a instrument de control intern.

Per últim, res no s'oposa a acceptar el supòsit de linealitat -coeficient eta-, tant en la situació de l'índex P test sobre l'índex P retest, com a l'inrevès. Per tant, l'índex P compleix els supòsits paramètrics per a realitzar la correlació de Pearson. Si bé en el retest no s'acumpleix el supòsit d'homogenitat de variàncies, cal recordar que el més important és el de linealitat. Seguim amb l'anàlisi de l'índex A.

Pel que fa referència a la normalitat, es rebutja la hipòtesi nul.la per a aquest índex en situació de test, amb una K-S Z = 1.99, $p < 0,01$. Igualment, també es rebutja la hipòtesi nul.la per a l'índex A en situació de retest, amb una K-S Z = 1.48, $p < 0,05$. En l'anàlisi de l'homogenitat de variàncies, es rebutja la hipòtesi nul.la per a l'índex A en situació de test, amb una F = 3.20, $p < 0,05$. L'índex A test no presenta homogenitat de variàncies. En canvi, res no s'oposa a acceptar l'homogenitat de variàncies per a l'índex A en situació de retest.

En darrer terme, res no s'oposa a acceptar el supòsit de linealitat en l'índex A, tant en situació de test com en de retest, analitzant el coeficient eta. Es pot concloure, doncs, que l'índex A compleix els supòsits paramètrics per a realitzar la correlació de Pearson.

En definitiva, l'anàlisi dels supòsits paramètrics ha estat satisfactòria de cara a l'aplicació del coeficient de correlació de Pearson, la prova més potent per a estudiar la fiabilitat d'un test o -com és el nostre cas per les raons explicitades a l'inici d'aquest apartat- la consistència de les puntuacions en el mateix. El supòsit de linealitat, estudiant mitjançant el coeficient eta, s'acompleix en totes i cada una de les puntuacions del DIT. Podem passar, doncs, a aplicar aquest coeficient.

8.3.3. Coeficients de correlació i conclusions.

En aquest apartat oferirem els coeficients per a cadascuna de les puntuacions del DIT estudiades, així com les interpretacions que poden fer-se d'aquests índex. Hem de tenir en compte, però, que no poden ésser interpretats com a valors de fiabilitat del DIT en la seva versió traduïda i adaptada, atès que la mostra és clarament insuficient, més que per llur tamany per raons de representativitat, a part de considerar que només treballem amb una franja d'edat determinada que, d'altra banda, tampoc no és la més idònia per aplicar l'instrument en qüestió.

Sense cap més dilació, passem a especificar els coeficients obtinguts així com els seus nivells de significativitat.

Estadi 2:

La r de Pearson és .32, estadísticament significativa al nivell $p < 0,01$.

Estadi 3:

La r de Pearson és .36, estadísticament significativa al nivell $p < 0,01$.

Estadi 4:

Aplicant el coeficient de correlació de Pearson dona una $r = .45$, $p < 0,01$.

Estadi 5a:

$r = .22$, estadísticament significativa al nivell $p < 0,05$.

Estadi 5b:

$r = .32$, estadísticament significativa al nivell $p < 0,01$.

Estadi 6:

$r = .19$, estadísticament significativa al nivell $p < 0,05$.

Índex P:

$r = .37$, estadísticament significativa al nivell $p < 0,01$.

Índex A:

$r = .33$, estadísticament significativa al nivell $p < 0,01$.

La nostra primera impressió va ser la de pensar que poca cosa es podria afegir com a comentari d'aquestes dades, llevat del nostre desencís per haver obtingut resultats tan baixos -la nostra expectativa era de trobar-los de l'ordre dels 0,70-, encara que tots significatius estadísticament. Per no confirmar-se, ni es confirmava tan sols que fóra l'índex P el de fiabilitat més elevada -en el nostre cas és el segon, amb un coeficient de 0,45 per a l'estadi 4, que és el més elevat-.

Però després passarem a llegir les dades amb més tranquil·litat d'ànim i, per tant, més rigorosament i menys emocionalment. Des d'aquesta interpretació, que pretèn ser més científica, hem de partir, en primer lloc, del fet que tots els coeficients de correlació han estat estadísticament significatius, és a dir, d'entrada les puntuacions obtingudes en el test i en el retest estan relacionades en totes i cadascuna dels valors que el DIT aporta, sobretot tenint en compte que això hagués pogut no passar. Segonament, hem de considerar que, potser amb molta probabilitat, la mostra reduïda que utilitzarem -només dos centres dels cinc estudiats- pot explicar aquesta fiabilitat, en el seu conjunt, baixa en el sentit que no arriba, sinó que es queda a mig camí arrodonint, als estables coeficients de 0,70.

Un altre element que considerem important i, fins i tot, gosariem dir que definitiu a tenir en compte per a llegir aquestes dades, és el de les edats. Rest (1993) afirma que la població idònia per aplicar el DIT és la de "college" -entorn dels 18-22 anys- i l'adult. En la investigació que aquí presentem reduïm el gruix d'edat d'aplicació del DIT de forma considerable -12-16 anys-. Potser sigui aquest biaix -d'altra banda, plenament conscient i volgut- degut a les edats utilitzades en la nostra mostra el que expliqui aquests

resultats a nivell de consistència de les puntuacions. D'altra banda, a aquesta reducció vindria a afegir-se un altre tipus de reducció de la mostra, tant pel que fa al nombre d'alumnes enquestats com pel tipus de centre, de la que ja havíem fet menció.

Per últim, volem ressenyar que els nostres índex de fiabilitat comparats amb els ressenyats a Rest (1986; 101), procedents també de mostres de població corresponents a cultures diferents a la dels EUA, es trobarien en una línia semblant, és a dir, petits/moderats. Curiosament també, es tracta de coeficients -tot sembla indicar que de Pearson- obtinguts mitjançant el procediment de test-retest en mostres petites a aquests efectes, com la nostra. Volem recollir aquí que, tot i així, Rest els troba com a satisfactoris.

En base al que hem anat sintetitzant, ens sorgeix una nova hipòtesi un tant atrevida. El que anem a exposar tot seguit és realment arriscat, però, no obstant això, gosem fer-ho, car ho valorem com a una qüestió necessària de considerar a priori de qualsevol investigació, suscitada per la nostra anàlisi, i que es troba, pel que fa a la nostra opinió, encara en interrogant. Potser, i només potser, el DIT presenti certes limitacions per a ésser utilitzat com a instrument en cert tipus d'investigació educativa en aquestes edats primerenques a partir de les quals ja es pot començar a aplicar. Aquestes limitacions a les que ens estem referint derivarien precisament de la consistència de les puntuacions, i no pas de dificultats greus per a l'aplicació del test, comprensió del mateix, ni respecte a la informació en qüestió aportada per l'instrument, aspectes aquests que creiem que han estat suficientment assolits en base a la informació fins ara ressenyada.

En aquest sentit, si la consistència de les puntuacions en el temps de l'instrument és petita, però apreciable tal com revel·len les dades, podem considerar que una situació d'investigació que només se centrés en les edats de dotze a setze anys, i que es basés en un disseny típic de test-tractament experimental-retest, la durada del qual no arribés a un curs acadèmic, podria veure's afectada en les seves conclusions per aquesta circumstància.

Sintetitzant: les correlacions trobades, com tot l'anteriorment descrit fins ara en relació a l'instrument, ens permeten considerar que tenim evidència com per a justificar la seva utilització en aquestes edats. Tanmateix, en segons quines situacions d'investigació, com a la que línies abans ens hem referit, es podria utilitzar aquesta relació que hem descrit com a petita, encara que apreciable, com a justificació de resultats que portessin a no corroborar la hipòtesi. Expressat d'una manera més planera, hom podria recórrer a aquestes correlacions per a justificar que el tractament experimental -intervenció educativa, per exemple- no ha fet efecte, deixant així a resguard el tractament, intervenció o programa en qüestió. D'altra banda, arribar a aquesta conclusió suposa també obviar i passar per alt altres informacions derivades de l'àmbit de la construcció de tests psicològics, que ens il·lustra entorn de l'eficàcia d'instruments amb fiabilitats fins i tot baixes.

Des d'aquest supòsit, es necessitarien nous estudis sobre aquest punt que ampliessin el nostre, amb mostres més grans i representatives a nivell de nombre d'alumnes i de centres educatius, per tal de donar suport o rebutjar aquesta hipòtesi nostra que acabem de sintetitzar.

8.4. Altres consideracions derivades de l'anàlisi de la informació recollida.

A la introducció d'aquest capítol hem assenyalat les hipòtesis de les que partírem a l'hora de dissenyar la investigació. El procés d'anàlisi i uns resultats en principi discordants amb què es podria preveure des de la teoria evolutiva del raonament moral ens van fer canviar momentàniament la nostra direcció per a centrar-nos a esbrinar el motiu de les diferències detectades entre 8è d'EGB i 2on de BUP, centrades especialment pel que feia referència a l'índex P.

Un cop vàrem assolir que aquestes diferències podien ser explicades només en funció d'un biaix ocasionat per la variable centre/nivell, ens podíem concentrar en estudiar les altres hipòtesis que anaven referides a la influència o no de la capacitat cognitiva i de la comprensió lectora sobre el judici moral. De manera semblant, vam valorar com a oportú continuar també les anàlisis en funció del centre/nivell en relació a la resta de puntuacions que proporciona el DIT, per tal d'esbrinar la informació que ens proporcionaria entre els diferents centres educatius que componen la mostra, i que havia estat considerable en el cas de l'índex P.

Hem de tenir en compte, però, que aquests resultats i les implicacions que d'aquells se'n deriven han de ser enteses des d'una postura d'aproximació, donades les característiques del disseny amb el que comptem. Això és especialment important pel que fa a les dues hipòtesis de control de variables. Aquesta circumstància suposa que el control que s'exerceix de les variables comprensió lectora i intel·ligència no té el rigor estadístic que cabria de desitjar i, per tant, les conclusions no han de ser enteses de forma irrevocable, sinó més aviat com a indicis i possibilitats.

Tota aquesta informació és la que a continuació presentem. Començarem per la capacitat cognitiva definida com el coeficient intel·lectual.

8.4.1. Aproximació al control de la variable intel·ligència.

Com es recordarà, per als grups de 8è d'EGB i 2on de BUP s'utilitzà com a covariant el coeficient intel·lectual mesurat mitjançant el Test de Factor g de Cattell. Igualment, i realitzat prèviament l'ANCOVA per a l'índex P, els resultats havien estat no significatius i, per tant, afirmarem que res no s'oposa a considerar que el fet de controlar el CI no aporta informació valuosa ni rellevant per a l'estudi de possibles diferències en el raonament moral, i que, en conseqüència, aquestes diferències que havíem observat estaven causades pel judici moral.

Aquesta anàlisi de covariància s'ha fet també pels estadis 2, 3 i 6, que com es recordarà són els que detectaven diferències significatives, en la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis -per a l'estadi 2-, i en l'ANOVA d'un factor en funció del curs -per als estadis 3 i 6-⁴⁷³. Abans, però, de ressenyar els resultats, ens permetem de recordar que l'objectiu de la tècnica estadística a la que ara ens estem referint, l'ANCOVA, és el d'aïllar la influència d'una variable, que hipotèticament es pensa que esta influint i que rep el nom de "covariant", sobre una altra, considerada la variable principal. L'ANCOVA, tal com vam especificar en l'apartat "Anàlisi de l'índex P", necessita de l'acompliment del supòsit paramètric de pendents paral·leles per a ser aplicada. Comencem a sintetitzar la informació trobada pel que fa a l'anàlisi d'aquest supòsit, en primer lloc en relació als estadis que havien donat diferències estadísticament significatives.

A l'estadi 2, cumplint el supòsit paramètric de pendents paral·leles per a l'ANCOVA, l'anàlisi revela que l'efecte de la covariant, és a dir, del coeficient intel·lectual o factor g, no és estadísticament significatiu. Per tant, aquesta variable no està

⁴⁷³ Tanmateix, hem de considerar que a l'estadi 2 no s'havia pogut determinar els cursos entre els quals hi havia diferències en haver de recórrer a l'estadística no paramètrica, i a l'estadi 3 les diferències observades estaven entre 7è. EGB i 2on. BUP L'únic estadi que donava diferències significatives entre 8è. i 2on. era l'estadi 6, a l'igual que passà amb l'índex P. A circumstàncies com aquesta eren a les que ens referirem a l'inici d'aquest apartat, en parlar d'aproximació i de limitacions en el control d'aquestes variables.

influint o intervenint sobre la capacitat de raonament moral dels subjectes d'investigació. A idèntica conclusió porta la resta d'anàlisis. Tant a l'estadi 3 -que acumpleix també el supòsit de pendents paral·leles-, com a l'estadi 6 -que no acumpleix aquest supòsit⁴⁷⁴ -, hem de concloure que la capacitat cognitiva o factor g no té uns efectes estadísticament significatius sobre el raonament moral i que, per tant, no influeix sobre aquest. Llavors, les diferències significatives observades entre 8è i 2on en el cas de l'estadi 6 estarien causades pel judici moral, a l'igual que vàrem concloure en el cas de l'índex P.

A la resta de puntuacions, és a dir, estadis 4, 5a i 5b així com l'índex A, no s'havien detectat diferències estadísticament significatives entre els cursos, per la qual cosa no calia estrictament parlant aplicar en aquests casos l'ANCOVA. Tot i així, ho vàrem fer per tal de conèixer la circumstància que estem analitzant, i la conclusió va ser sempre igual a l'anterior. La capacitat cognitiva o factor g sembla que no influeix sobre el raonament moral. En tots els estadis s'acumpleix el supòsit de pendents paral·leles, llevat de l'índex A⁴⁷⁵. Aquí, quan s'aplica la correcció pertinent, la conclusió és també la mateixa.

Una primera lectura i reflexió de l'anteriorment sintetitzat ens podria portar a espantar-nos i sobtar-nos repentinament en fer-nos alguna pregunta semblant a la següent: Aleshores, hem de pensar que el desenvolupament cognitiu no és previ al desenvolupament moral, com Kohlberg i, fins i tot, Piaget apuntaren? Les crítiques al paradigma evolutiu sempre preocupen i, fins i tot, ens poden arribar a angoixar.

Primerament, i encara que sigui amb el perill d'avorrir i que resulti repetitiu i reiteratiu, hem de tenir en compte que les possibilitats de generalització de la nostra investigació són molt reduïdes donades les característiques ja ressenyades de la mostra i del disseny amb què comptem. D'altra banda, la capacitat cognitiva és molt més que el factor g o el seu component intel·lectual, lògic, abstracte. Quan definim la primera com el

⁴⁷⁴ Els valors de significativitat són $F(1) = 5.17$, $p < 0,05$. Per aquest motiu s'ha aplicat la correcció pertinent proporcionada pel SPSS-X.

⁴⁷⁵ Significativitat $F(1) = 4.72$, $p < 0,05$.

resultat obtingut en un test de factor g, l'estem concretant, l'estem contextualitzant i, per tant, l'estem reduint. N'hi ha molts d'altres de processos inclosos en el constructe anomenat com a capacitat cognitiva que possiblement no tinguin la seva traducció i equivalència -o, al menys, no en el grau que d'altres processos sí la tenen- en el Test de Factor g de Cattell.

Però igualment, i independentment d'això, la consideració que el coeficient intel·lectual o factor g no està influint sobre el judici moral avaluat mitjançant el DIT, és una prova més, encara que modesta, a afegir a la validesa de constructe del test de Rest. El que realment està indicant aquesta informació és que el DIT mesura el judici moral d'una persona i no pas la seva capacitat cognitiva. Per tant, el supòsit pròpiament kohlbergià que el desenvolupament cognitiu, ensems una progressiva perspectiva social, és condició prèvia no suficient del raonament moral, pot continuar acceptant-se com a marc teòric inicial.

Tanmateix, això ens obre una nova perspectiva d'investigació important i novedosa. No deixa de ser curiós, sobtant i, d'alguna manera, significatiu i interessant que aquest prerrequisit no obtingués cap rèplica per part de l'aportació de Rest, ni per continuar afirmant-lo ni per rebutjar-lo o posar-lo en dubte. Senzillament, no es comenta, s'omet. Des d'aquesta consideració i des de la nostra petita investigació, pensem que l'àmbit de les persones superdotades seria un lloc perfecte per a conèixer una mica més d'aquest supòsit o condició. Així, per exemple, es podria estudiar la descripció del judici moral en alumnes d'aquestes edats amb una intel·ligència superior a la normal, per tal de veure si hi ha diferències o no en el judici moral amb un grup equivalent d'intel·ligència normal com a control, i si aquestes, en cas afirmatiu, podrien explicar-se des d'aquest factor.

Per últim, i en darrer terme, volem tornar a fer menció del fet que la independència trobada entre la variable intel·ligència i el raonament moral en el nostre petit estudi exploratori, constituiria una petita evidència a afegir a la validesa de constructe del test. Aquest tipus de validesa consisteix en demostrar que el test en qüestió mesura

realment allò que diu que mesura, és a dir, si es tracta de mesurar la capacitat de comprensió verbal, per exemple, que aquesta no interfereixi amb d'altres tipus de capacitats verbals, com ara la fluïdesa o el vocabulari. Des d'aquest sentit, sembla que el DIT com a instrument d'avaluació del judici moral se centra en aquest el seu objectiu, i no inclou aspectes -al menys no de forma apreciable- que estiguin més relacionats amb la intel·ligència o capacitat cognitiva general.

8.4.2. Aproximació al control de la variable comprensió lectora.

L'anàlisi estadística que se seguí per realitzar aquest petit estudi fou el mateix que en el cas anterior referit a la variable intel·ligència. Això implica que per al control de la variable comprensió lectora, la tècnica d'anàlisi escollida fou novament l'ANCOVA. Tanmateix, el disseny estadístic amb què comptem per a estudiar aquesta variable presenta algunes circumstàncies desavantatjoses que venen a enterbolir una mica resultats i conclusions pel que fa a la possibilitat de generalització i d'extracció de coneixement.

Aquestes circumstàncies a què estem fent referència són les següents. Detrada, només es disposa de dades per als cursos de 7è d'EGB, 1er de BUP i d'un centre -el CIC- de 2on de BUP. Aquest fet, d'altra banda, comporta un altre desavantatge subsegüent, això és, que els grups entre els quals s'havien detectat un nombre més gran de diferències estadísticament significatives no hi són ara en la nostra mostra, és a dir, el grup de 8è d'EGB i dues terceres parts -aproximadament- del grup de 2on de BUP.

Per aquestes dues circumstàncies, seria adient de considerar l'anàlisi que tot seguit detallarem com a, en bona mesura, independent de tot l'exposat en anterioritat a

aquest moment i també posteriorment. Amb aquesta afirmació el que volem significar és que no enfocarem l'anàlisi de cara a explicar les diferències trobades en el raonament moral com a causades per una probable influència de la comprensió lectora, sinó que ens aproparem des de l'òptica de si a la variable anomenada com a raonament moral li correspon un percentatge de variació que podria ser explicat en termes de o que estaria causat per la variable anomenada com a comprensió lectora. I aquest plantejament es realitzarà des del ben entès que ens manca la informació corresponent al curs de 8è d'EGB, així com d'una gran part de l'alumnat corresponent a 2on de BUP, la qual cosa implica, per tant, que només podrem pensar en relació als cursos de 7è d'EGB, 1er de BUP i mínimament, per qüestions de representativitat, en 2on de BUP.

Així les coses, la mostra en qüestió està composta ara per 195 alumnes, distribuïts de la següent manera: 7è d'EGB nois = 20, noies = 16; 1er de BUP nois = 47, noies = 58; 2on de BUP -CIC- nois = 21, noies = 33. El procediment que se seguí fou el següent: els/les alumnes van passar els dos tests de comprensió lectora de Bisquerra -tant en català com en castellà- i, per a efectuar l'anàlisi, només vam escollir les puntuacions en el test de comprensió lectora de la llengua en què havien contestat el DIT.⁴⁷⁶

La hipòtesi que ens plantegem és, doncs, observar si la variable comprensió lectora pot influir en els resultats obtinguts en el DIT, fent-los pujar -en el cas d'una comprensió lectora alta- o baixar -en el cas contrari-. S'ha de recordar, però, que Rest (1990; 3ª ed.) afirma que aquesta variable no influeix en les puntuacions del DIT, un cop considerats els mínims de nivell en comprensió lectora com a requisits necessaris per a que aquest test pugui ésser utilitzat, i que l'alumnat que participà en la investigació semblava tenir assolits com correspondria al nivell educatiu en què es trobaven.

Com en d'altres ocasions, començarem l'exposició dels resultats amb l'índex P, per al qual s'acumpleix el supòsit de pendents paral·leles per a realitzar l'ANCOVA. El

⁴⁷⁶ Recordem que sempre oferim als/les alumnes la possibilitat de respondre el DIT. en la llengua - catalana o castellana- que més s'estimessin. Amb això presuposàvem que el respondrien en la pròpia llengua materna.

resultat és que es rebutja la hipòtesi nul·la, és a dir, l'efecte de controlar la variable comprensió lectora mesurada mitjançant el test de Bisquerra aporta informació rellevant, amb una $F(1) = 6.13$, $p < 0,05$, encara que no hi ha diferències estadísticament significatives pel que fa al raonament moral entre els grups, ni tampoc quan s'extreu l'efecte de la variable comprensió lectora.

A l'anàlisi global les diferències trobades pel que feia referència a les puntuacions en l'índex P corresponien, com es recordarà, a 8è d'EGB i 2on de BUP. Per altra part, la mostra amb la que controlem la influència de la comprensió lectora està mancada en aquests cursos, com anteriorment hem especificat. Malgrat aquestes circumstàncies, ens podríem plantejar ara com a hipòtesi que aquestes diferències observades a l'anàlisi global entre 8è i 2on, estiguin influenciades -apart d'explicades per un biaix degut al centre/nivell- també per un probable efecte de la variable comprensió lectora. Aquesta hipòtesi, però, no pot ésser contrastada per altres vies i hem d'entendre-la des d'una generalització basada en el sentit comú dels resultats obtinguts en l'anàlisi de l'índex P en relació a la comprensió lectora. Continuem ara amb la resta de puntuacions del DIT

Als estadis 2, 3 i 6 també s'acompleix el supòsit de pendents paral·leles per a l'ANCOVA. Aquests estadis, com es recordarà, són aquells on s'havien detectat diferències estadísticament significatives entre grups i els que varem fer servir en primer lloc en resumir la informació destinada al control de la variable intel·ligència. Pel que fa ara al control de la comprensió lectora, les anàlisis porten a concloure que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la, és a dir, l'efecte de la comprensió lectora mesurada segons el test de Bisquerra sobre les puntuacions en el DIT no és estadísticament significatiu.

Passarem ara a la resta d'estadis, això és, 4, 5a i 5b i índex A. Recordem que aquestes puntuacions mai no havien donat diferències significatives entre els grups i que ens apropem al seu estudi amb la intenció d'aprofundir una mica més encara que la

informació no sigui totalment rellevant. A l'estadi 4⁴⁷⁷ no s'acumpleix el supòsit de pendents paral·leles per a l'ANCOVA. Un cop realitzada la correcció pertinent que realitza el programa estadístic, la conclusió és que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la. Per tant, la variable comprensió lectora sembla no estar tampoc influent en els resultats obtinguts mitjançant el DIT Tanmateix, a l'estadi 5a -que aconsegueix el supòsit de pendents paral·leles per a l'ANCOVA-, l'efecte de la comprensió lectora és estadísticament significatiu, amb una $F(1) = 5.45$, $p < 0,05$. En el cas de l'estadi 5a, doncs, aquesta variable aportaria informació rellevant per a explicar l'execució en el raonament moral, encara que les diferències observades entre els grups no són estadísticament significatives -com tampoc ho varen ser en l'anàlisi global-, ni sense extreure la influència de la variable comprensió lectora, ni treient aquesta.

Finalment, tant per a l'estadi 5b -que compleix el supòsit de pendents paral·leles per a l'ANCOVA-, com per a l'índex A -que no el compleix⁴⁷⁸-, hem de concloure que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la, és dir, l'efecte de la comprensió lectora sobre el raonament moral no és estadísticament significatiu, per la qual cosa podem considerar que sembla que no estaria influent la capacitat de comprensió lectora en l'execució en el DIT

Aquesta anàlisi ens pot portar a considerar, amb els marges que confereix la mostra utilitzada, que la variable comprensió lectora no té una influència decisiva en les puntuacions del DIT, encara que sí podria aportar en segons quins casos informació pertinent, especialment pel que fa al component de raonament moral basat en principis. A les seves diverses obres, Rest afirma que aquesta variable no influeix en els resultats que una persona pugui obtenir responant el DIT, i, de fet, en aquest sentit apunta la major part de les anàlisis fetes des del nostre petit estudi. Tanmateix, i sempre des dels límits de la nostra investigació, aquesta independència d'ambdues variables seria una qüestió que necessitaria ser replicada en el nostre context o en aquestes primeres edats a partir de les

⁴⁷⁷ Els valors de significativitat són $F(2) = 4.00$, $p < 0,05$.

⁴⁷⁸ Significativitat $F(2) = 5.72$, $p < 0,01$.

quals es pot començar a passar el DIT. En realitat, ens aventurarem a pensar que sigui més una qüestió d'edat, que no pas de context social i cultural.

No deixa tampoc de ser interessant el fet que els efectes estadísticament significatius de la variable de control, la comprensió lectora, hagin passat en un estadi de raonament elevat, l'estadi 5a, i que aquest efecte s'hagi mantingut en l'índex P, raonament basat en principis i sumatori dels estadis 5a, 5b i 6. Aquesta coincidència de circumstàncies vindria a suggerir-nos la limitació que sempre hem de tenir present en realitzar qualsevol investigació, a l'entorn d'avaluar el procés de pensament de manera indirecta mitjançant situacions més o menys probables, i centrada en el llenguatge. Si aquesta consideració s'afegeix a les edats amb les que estem treballant, resulta més palès que la dificultat d'un pensament moral més desenvolupat i abstracte, en interacció amb el llenguatge com a vehicle de concreció del pensament, pugui estar interferint en els resultats que s'obtinguin⁴⁷⁹.

8.4.3. Comparació de les puntuacions del DIT en funció dels centres i dels nivells educatius.

En tercer lloc i finalment, ens referirem a la resta de l'anàlisi de les puntuacions del DIT en funció del centre/nivell. Com es recordarà, aquesta anàlisi es motivà en trobar diferències estadísticament significatives entre 8è i 2on pel que fa a l'índex P i a l'estadi 6, i no pas entre 7è i 2on, per exemple com haguéssim pogut esperar. De la mateixa forma en què procedírem anteriorment pel que fa a l'índex P, procedirem ara per a la resta d'estadis i índex A.

A l'estadi 2, s'acompleixen els supòsits de normalitat i d'homoscedasticitat. En realitzar l'ANOVA d'un factor, tornem a fer la mateixa interpretació que vàrem

⁴⁷⁹ A Rest (1983; 1986) es pot trobar informació en aquest sentit, posant de manifest els inconvenients de tota prova d'avaluació indirecta.

realitzar en considerar l'índex P. Es rebutja la hipòtesi nul.la amb una $F(9) = 2.36$, $p < 0,05$. Per tant, hi ha diferències significatives entre els diferents grups. Tanmateix, en realitzar el contrast, sempre pel mètode Tukey, no es troben grups que entre ells siguin significativament diferents⁴⁸⁰. Aquesta conclusió, si bé possible des de l'estadística, no deixa de ser un xic sorprenent. Els grups tenen puntuacions estadísticament diferents, però no es pot determinar quins d'aquests grups ho són.

De manera semblant, procedeix l'anàlisi de l'estadi 3 per al que s'acompleixen també els supòsits de normalitat i d'homoscedasticitat. L'ANOVA d'un factor porta a rebutjar la hipòtesi nul.la amb un valor $F(9) = 2.17$, $p < 0,05$. Les diferències entre els grups són estadísticament significatives. El contrast informa que és el grup Sedeta-7è d'EGB el que obté puntuacions més elevades⁴⁸¹ que Menéndez Pelayo 2on i Emperador Carles 2on.

D'altra banda, a l'estadi 4 -cumplint els supòsits de normalitat i d'homoscedasticitat-, l'ANOVA d'un factor indica que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la o de no diferències entre els grups, com s'havia conclòs també en l'anàlisi general realitzada en funció del curs. A l'estadi 5a no s'acompleix el supòsit de normalitat ($K-S = 1.43$, $p < 0,05$) ni el d'homoscedasticitat ($F = 2.48$, $p < 0,01$) en el cas del grup CIC 2on, per la qual cosa recurrem a la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis. La conclusió és que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la, és a dir, no hi ha diferències estadísticament significatives entre els grups, a l'igual que passà també a l'anàlisi general. En el cas de l'estadi 5b, no s'acompleix el supòsit de normalitat per als grups Sedeta 8è

⁴⁸⁰ Observem que a l'anàlisi inicial l'estadi 2 requereix proves no paramètriques. La prova de Kruskal-Wallis revelà que hi havia diferències estadísticament significatives entre els grups, però, en no poder aplicar cap prova de contrast, no es pogué indentificar els grups entre els quals hi havia diferències. De qualsevol forma, en aquesta anàlisi tenim grups diferents, en el sentit que han estat esmicolats. El que a l'anàlisi inicial era 7è d'EGB, per exemple, són ara dos grups: Sedeta-7è i Nabí 7è. Per tant, es tendeix també a esmicolar diferències.

⁴⁸¹ Si bé segurament no és necessari, ens permetem d'assenyalar que aquest estadi és característic d'un nivell més baix de desenvolupament. Per tant, puntuacions més elevades en l'estadi 3 suposa un nivell més primerenc de desenvolupament.

($K-S = 1.43$, $p < 0,05$), CIC 2on ($K-S = 1.62$, $p < 0,05$) Menéndez Pelayo 1er ($K-S = 1.76$, $p < 0,01$) i 2on ($K-S = 1.58$, $p < 0,05$) i Emperador Carles 2on ($K-S = 1.71$, $p < 0,01$), però sí s'acompleix el d'homoscedasticitat, raó per la qual podem aplicar l'ANOVA d'un factor com a prova estadística. Aquesta ens porta a considerar -de forma també consistent amb l'anàlisi general- que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la o de no diferències entre els grups.

La mateixa conclusió farem pel que respecta a l'estadi 6. No s'acompleix el supòsit de normalitat per als grups de CIC 1er ($K-S = 1.66$, $p < 0,01$) i Menéndez Pelayo 1er ($K-S = 1.59$, $p < 0,05$), però sí el d'homoscedasticitat, i l'ANOVA d'un factor condueix a afirmar que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi nul.la: els diferents grups no són estadísticament diferents pel que fa a les puntuacions en aquest estadi. Com es recordarà, a l'anàlisi general s'havien trobat diferències estadísticament significatives entre 2on de BUP i 8è d'EGB En aquesta ocasió, però, no es detecten diferències entre els diferents centres/nivells.

La pregunta que li segueix és òbvia. ¿D'on venen, doncs, les diferències significatives trobades en l'índex P, sumatori dels estadis 5a, 5b i 6? L'explicació que donem radica precisament en aquesta característica. L'índex P va afegint puntuacions que per si soles poden no ser estadísticament significatives, però en sumar-les, el marge, com és lògic, s'amplia. Això seria més lògic quan es té en compte el que representa l'índex P, que no és cap estadi, sinó el percentatge del raonament basat en principis.

Per últim, a l'índex A no s'acompleix el supòsit de normalitat per als grups CIC 1er ($K-S = 1.46$, $p < 0,05$) i Emperador Carles 2on ($K-S = 1.68$, $p < 0,01$). Tampoc no s'acompleix el supòsit d'homoscedasticitat (aquest, però, marginalment: $F = 1.88$, $p > 0,05$ - $p = .049$ -). Per aquest motiu, es continua l'anàlisi utilitzant la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis, però ens apropiarem també a la informació de l'ANOVA d'un factor donat aquest marge tan baix de no compliment del supòsit d'homoscedasticitat.

La prova de Kruskal-Wallis ens porta a considerar que res no s'oposa a acceptar la hipòtesi de no diferències entre els grups. L'ANOVA d'un factor ofereix la mateixa conclusió.

Amb aquests resultats se'ns confirma la hipòtesi d'un biaix en la mostra produït pel tipus de centre, on la Sedeta obtindria, des de la generalització, resultats més baixos i/o Nabí més alts. Ens inclinem per la segona explicació des dels supòsits de la teoria cognitiva, que estableix un marge determinat d'anys -aproximadament quatre- per a detectar canvi en el raonament moral. Nosaltres esperàvem trobar diferències significatives entre els dos extrems de la mostra, això és, 7è i 2on, però sembla que l'alumnat del centre Nabí estaria un xic per sobre del nivell mig pel que fa al raonament moral, fent pujar les puntuacions del grup global de 7è

Al marge d'aquesta petita consideració, és curiós el fet que destacàvem i intentàvem explicar anteriorment respecte a l'existència de diferències significatives en l'índex P i no pas en els estadis que hi són a la base d'aquest índex, això és, estadis 5a, 5b i 6. Una explicació seria aquesta de l'esmicolament de diferències que ja hem utilitzat anteriorment, però també es podria explicar en funció que la informació aportada per l'índex P fora veritablement més abstracta i de raonament moral basat en principis, que la dels esmentats estadis.

Ara bé, la fonamentació d'aquesta explicació ens és aliena, atès que a la bibliografia consultada només hem trobat l'expressió d'aquesta diferenciació, però sense arribar a llegir afirmacions del tipus "El pensament dels estadis 5a, 5b i 6 es basa en principis, ergo la suma de les puntuacions en aquests estadis serà la proporció de pensament basat en principis". Creiem que aquesta afirmació seria lògica de ser expressada si no hi hagués cap altra més diferència. Per la seva absència, com per l'absència també de qualsevol altra explicació en qualsevulla direcció, pensem que podem considerar que, en realitat, aquest índex P sigui quelcom més que un senzill sumatori.

9. CONCLUSIONS I IMPLICACIONS EDUCATIVES.

Introducció.

Quan arribà el moment d'iniciar aquesta reflexió, no tenia manera de saber si era més aviat motiu d'alegria o suposava, contràriament, un feixuc obstacle que inevitablement havia d'ésser salvat. L'explicació de la primera actitud és òbvia i segur que està de més dedicar-li en aquest espai més paraules que les ja dites. En canvi, la segona ha de ser necessàriament matisada. L'obstacle a què ens referim no fa tant referència a un segurament molt lògic cansament, com reflecteix la por -no sé si també lògica- a la pregunta que ara sí que és inevitable: "Bé, i amb tot això, què fem?"

Després de tant temps consultant bibliografia i intentant esmicolar la informació que en trobàvem al temps de posar-la en relació; després de tant temps analitzant números que en un principi no eren tan sols això, números, sinó que eren dades que havien estat donades per uns nois i unes noies d'uns centres de Barcelona, de vegades et venien marejos en comprovar que una vegada més s'acomplia aquella dita tristament famosa: "Els arbres amaguen el bosc". I et preguntaves: "Serà possible que no vegi el bosc?".

En aquest apartat intentarem explicar sintèticament quin és el nostre bosc, on ens sentim còmodes perquè el coneixem, no amb la total seguretat que hom podria suposar amb aquesta afirmació nostra que ja ens sembla molt lleugera només acabada de dir -d'altra banda, hi ha cap coneixement que es pugui dir absolut?-, sinó de la forma com es coneix allò que has estat treballant durant un bon espai de temps, que t'ha aixecat l'ànim i que també te l'ha abatut, ambdues circumstàncies fins a extrems insospitats i segurament poc madurs i recomanables qualsevulla de les dues, que seductorament s'ha deixat descobrir per tu, mostrant-te en els moments de desencís paratges amagats amb formosíssims jocs de llum... És només això, el nostre bosc, però no volem tampoc significar amb aquesta metàfora que sigui necessàriament un gran espai, integrat, equilibrat i complet. En realitat, no és així; en realitat és només el nostre racò, però que

el volem posar a disposició de tota aquella persona interessada per parlar-ne i continuar treballant.

L'objectiu que perseguim en aquest capítol és el d'intentar ressenyar aquells elements producte del treball aquí sintetitzat i que considerem novedosos en relació a la bibliografia existent. En el mateix sentit, també procurarem fer les derivacions escaients en l'àmbit educatiu de la informació per nosaltres aportada amb l'objectiu de contribuir, encara que mínimament i modestament, a una possible optimització de la mateixa. Sense més preàmbuls, comencem el primer bloc, el d'elements destacables com a aportació original.

9.1. Principals elements d'optimització educativa.

Voldríem iniciar aquest apartat destacant una aportació genuïnament nostra: la possibilitat d'utilitzar el DIT en llengua catalana, a més de la castellana. En aquest objectiu no ens mogué cap intenció nacionalista, entenent-la en termes polítics, ni tampoc cap desig de contribuir encara que modestament a la normalització lingüística del nostre territori, sinó que més aviat era la conseqüència lògica a seguir des dels nostres plantejaments de la investigació. La situació lingüística a Catalunya entre el castellà i el català és tan natural que per si mateixa parla de la necessitat de disposar d'un instrument d'avaluació com el DIT, on el nivell de lectura és tan considerable, en la llengua materna de la persona que ha de passar-lo, sigui una o una altra.

A partir d'altres indicadors que aquí han anat sortint, i en arribar a aquesta alçada de l'exposició, hom podrà preguntar-se i/o preguntar: "Si, com s'ha afirmat, sembla que la comprensió lectora no influeix de forma decisiva en els resultats derivats de l'aplicació del DIT, per què s'ha de disposar d'una versió del DIT en la pròpia llengua materna?. No seria formalment i metodològicament vàlid d'aplicar el test en la població catalano-parlant en la versió castellana?" La nostra resposta a aquest interrogant, sense voler pecar d'acomodatícia, seria que, d'entrada, podríem suposar que sí, que podria ser vàlid, encara que aquest aspecte hauria d'ésser investigat. Per aquest motiu, anem a allargar-nos un xic més en l'explicació.

Si disposéssim d'una mostra d'estudiants de la població de Saragossa, per exemple, i li paséssim el DIT en la seva versió original anglesa, qualsevol persona tindria arguments sobrants per a rebatre els resultats de la investigació com a nuls, pel que fa a la descripció del raonament moral d'aquesta població. Fins i tot en el supòsit que aquesta mostra d'estudiants tingués un bon nivell de comprensió lectora en anglès, hom podria adduir que en el, si no llarg, sí enrevessat camí de llegir en anglès variables d'una situació conflictiva a nivell moral, assimilar aquesta informació i reflexionar sobre la mateixa òbviament en castellà, i traduir novament a l'anglès la valoració feta mitjançant el nostre

procés de pensament -encara que reduïda a la mínima expressió-, segurament estarien interactuant i influïnt un conjunt bastant gran d'elements o variables estranyes, less quals de ben segur afectaven també els resultats en un sentit o en un altre.

Amb això no volem significar que la situació del català i del castellà a Catalunya sigui la mateixa que la que descrivíem amb l'exemple hipotètic de Saragossa i l'anglès, res més lluny de la nostra intenció. Com ja hem dit anteriorment, la situació de convivència lingüística que es viu a tota Catalunya es fonamenta en el respecte a ambdues llengües, i les oportunitats d'aprenentatge d'aquestes, si no estan equilibrades, s'inclinen a favor del castellà, en la meua particular opinió. Basant-se en aquesta afirmació, encara hom podria trobar doble feina sense sentit l'adaptació del DIT al català: "Per què no fer servir la versió castellana, doncs?"

Partim del fet que la tasca que demana el DIT és bàsicament reflexiva i valorativa. Precisament, és quan estem pensant o quan somniem que manifestem l'estructura lingüística que ens és pròpia, perquè pensem i somniem, per regla general, en la nostra llengua materna. Des d'aquest plantejament, sembla totalment fonamentat enfrontar la traducció del DIT a la llengua catalana com a una tasca necessària. D'altra banda, hem de dir també que la justificació no vindria tant per la voluntat d'eliminar la influència del nivell de comprensió lectora en el raonament moral pel que fa a una llengua que no és la materna, donat que, com ja hem apuntat anteriorment, no es disposa d'informació al respecte que il·luminés la resposta en un sentit afirmatiu ni en un de negatiu⁴⁸². La justificació caldria buscar-la més a nivell d'afavorir la interacció persona-instrument, "per se", i no tant per evitar possibles contaminacions de resultats ni res de semblant. Es volia facilitar el moment de passar el test, fent que aquest fos el menys feixuc possible. I, per aconseguir aquest objectiu, havíem de començar per oferir l'opció als nois i a les noies de respondre el qüestionari en la llengua que els fos pròpia.

⁴⁸² Aprofitant aquest moment de l'exposició, i encara que posant-nos en un nivell totalment elucubratiu, considerem que no és aquest un aspecte necessari ni fonamental per a estudiar.

Precisament també per aquesta raó, el nostre disseny d'investigació es plantejava corroborar les afirmacions de Rest (1990; 3ª ed.) respecte a la no contaminació dels resultats amb el nivell de comprensió lectora, entenent aquest enfocament de la investigació com un indicador de l'adaptació del test, tal com hem apuntat a d'altres capítols d'aquest treball. I en parlar de "comprensió lectora" i tractant-se de Catalunya, havíem d'atendre necessàriament a les dues llengües, perquè la comprensió lectora, tal com quedava definida en la bibliografia nord-americana i com qualsevol de nosaltres també l'entén, és una de sola, però, en canvi, les llengües són realment dues.

En un segon lloc, voldríem parlar de l'adaptació del test, tot i recollint els elements crítics sintetitzats a l'apartat 8.1. *Procés de traducció i adaptació del DIT a la població espanyola i estudi exploratori*. Tal i com hem apuntat en d'altres ocasions, aquesta era una tasca que ens preocupava especialment i que vàrem abordar amb molt d'interès i també amb molta cura. Els grups de les Universitats de València i de Múrcia han realitzat també respectives adaptacions del test en llengua castellana i correspon a la decisió personal l'optar per una de les tres versions que actualment existeixen en l'estat espanyol. Tanmateix, la realitzada per nosaltres introdueix dos elements novedosos en relació a les altres versions. Un fa referència al paper de la dona en les històries o dilemes del DIT. El segon recau directament sobre aquestes històries i es relaciona amb l'aspecte formal de l'instrument mateix.

Tal com hem apuntat en d'altres ocasions el DIT no està molt lluny de ser un test clarament sexista en funció del protagonisme que es dona als dos gèneres en les històries o dilemes que constitueixen els punts d'inici de la tasca a realitzar. Mentre que els homes són realment protagonistes en forma activa de les històries, no hi cap dona que desenvolupi aquest paper amb la mateixa claredat. Tanmateix, podem considerar que la dona és la protagonista activa d'una de les històries, però el context mateix ens fa desitjar que no fos aquesta realment la situació, donat que es jutja la seva actuació, la qual -per a segons qui i com un dels ítems reflecteix rotundament- pot ésser valorada com

absolutament mancada dels mínims sentiments humans. Per aquest motiu, és que afirmàvem línies abans que millor que no hagués estat la protagonista.

En canvi, és molt més freqüent veure la dona en un paper que anomenem de protagonisme passiu. Així, per dues vegades una dona es troba morint-se a conseqüència d'una malaltia greu. Mentrestant, ens podem topair fàcilment amb un rector d'universitat, un petit empresari i un director d'institut que es troben, entre d'altres factors, en òptimes condicions de salut per a desenvolupar les seves ocupacions professionals, curiosament totes directives. D'altra banda, amb aquesta crítica no volem pas significar que el fet de tenir aquesta imatge dels dos gèneres influeixi en el raonament moral dels subjectes. Cap altra cosa més lluny de la nostra intenció. De la mateixa manera que vàrem afirmar línies abans en parlar de la justificació per a oferir el DIT en castellà i en català segons la pròpia llengua materna, tampoc no tenim indicis que ens permetin afirmar o negar aquest supòsit. De fet, i fent honor a la realitat, gosariem afirmar que no influeix gens ni mica, donat que el paper de la dona al llarg de la història de la humanitat ha acostumat a ésser sempre el de personatge de segona fila, i no per això han deixat d'existir dones que han fet servir les seves potencialitats al màxim i les han posades al servei de la humanitat, tant sigui de manera manifesta i explícita, com de forma callada i encoberta.

En aquest sentit, pensem que la nostra versió no és que estigui més d'acord amb els temps actuals, sinó que senzillament intenta tractar de forma igualitària els dos gèneres, atorgant a ambdós la mateixa dignitat, la que tothom tenim pel fet de ser persones. En aquest mateix sentit, pensem que podria ser escollida en el cas que es compartís aquesta mateixa sensibilitat pel tractament d'igualtat dels dos gèneres, sense voler esgotar -ni molt menys- aquesta sensibilitat per la igualtat de les persones amb actuacions d'aquesta mena.

El segon element a destacar dins del procés d'adaptació o contextualització del DIT ens ocuparà tot seguit. Com es recordarà, l'havíem mencionat en la seva relació amb els aspectes formals del test. L'origen d'aquesta innovació -tal i com ja hem comentat a l'apartat 8.1.- es trobà en la difícil contextualització del dilema de la protesta dels

estudiants -"Student take-over"-⁴⁸³. Per moltes voltes que en donàvem i moltes situacions que analitzàvem, cap exemple ens semblà equivalent al conflicte que relata la història original, alhora que tampoc el valoràvem com a perfectament contextualitzat i adaptat al nostre entorn sòcio-cultural. Aquest aspecte era encara més apressant i urgent quan pensàvem en les primeres edats en què el DIT és aplicable i en les quals volíem focalitzar el nostre estudi, i, potser, aquesta circumstància ens va encegar un xic massa.

Davant d'aquesta valoració i en comptar amb el vist-i-plau de Rest optàrem per suprimir la història en qüestió del conjunt del test, història que sí mantenen les altres dues versions anteriorment esmentades del DIT. Precisament, aquí radica la vinculació d'aquesta innovació amb els aspectes formals de l'instrument, concretament pel que fa referència al sistema de puntuació, assenyalat i descrit en d'altres apartats d'aquest treball. Ara, amb el distanciament que el pas del temps proporciona, no ens sembla tant esbojarrada la idea de mantenir aquesta història, però, això sí, un cop contextualitzada a la nostra realitat, la qual cosa suposa superar la traducció buscant un conflicte el màxim d'equivalent⁴⁸⁴. Per aquest motiu, si haguéssim d'optar per mantenir la història traduïda directament de la versió anglesa amb lleugeres adaptacions, com fou el procés seguit amb

⁴⁸³Arribat aquest moment, volem destacar l'aportació del grup de la Universitat de Múrcia, encapçalat per Pedro Ortega i Ramon Mínguez, que salva aquest problema d'una forma més que honrosa al nostre entendre, mantenint el tipus de conflicte que hi ha a la base de la història, malgrat descriure una situació encara poc realista.

⁴⁸⁴ La contextualització podria venir per protestes d'estudiants davant el canvi d'una llei imposada per la C.E.E. que els perjudica -parafraçant l'actual conflicte amb els/les estudiants de Medicina-, o pel tancament d'estudiants de Filosofia per la pèrdua de llocs de treball davant els requisits de la nova Llei d'Educació -tornant a reproduir un altre dels conflictes actuals-. Fins i tot, situacions passades, amb l'oposició a que llicenciats i llicenciades en Pedagogia Terapèutica puguin optar a la plaça de mestres d'Educació Especial, podrien ser plantejades. Més encara, es podria provar també amb una situació de conflicte laboral, donat que la totalitat dels elements a considerar en el conflicte superen el context estudiantil, així com el rerafons bèlic que el caracteritza.

la resta d'històries o dilemes, o suprimir-la, tornariem tanmateix a suprimir-la⁴⁸⁵, tot i pensant en la resta de població adulta que també ha de passar el DIT.

Passem a sintetitzar la raó del que acabem d'afirmar. I és que valorem com a més necessari treballar amb conflictes propers al nostre entorn sociocultural, encara que hipotètics, que no pas aplicar la capacitat de raonament i judici sobre una situació que ens és llunyana, que veiem com a poc probable de donar-s'hi. Fins i tot, pensem que els resultats pel que fa al raonament moral podrien veure's afectats en el cas d'aplicar l'esmentada capacitat sobre una situació que no ens parla directament, de forma tal que, potser, no s'arriba tan sols a veure el problema ni tampoc les seves conseqüències i implicacions sobre determinats valors o principis. Suposem que la influència d'aquesta circumstància sobre el raonament moral podria fer baixar les puntuacions d'una persona de forma artificial, reprenent en esboçar aquesta hipòtesi els estudis realitzats pel que fa al grau de coneixement i d'implicació amb la temàtica a analitzar i llur relació amb el raonament moral.

Finalment en tercer lloc, però no per això menys important, volem destacar d'entre el nostre treball l'estudi realitzat en la franja més baixa on el DIT pot ésser aplicat: 12-16 anys. Serà a partir d'aquest element que podrem sintetitzar les implicacions educatives del treball que hem presentat, com estructuràvem en començar aquest apartat. Tal i com ja hem apuntat, els estudis realitzats a l'estat espanyol dels quals tenim referència -Pérez-Delgado; García-Ros (Comps.) (1991)- s'han fet amb mostres relativament grans que abarcaven edats que oscil·laven entre els 12 i els 64 anys, aproximadament. En la nostra investigació vàrem considerar com a oportú centrar-nos en la franja 12-16 anys per diversos motius, que tot seguit explicitem.

Una de les raons que ens mogué a reduir l'edat d'investigació del judici moral a la població adolescent de 12-16 anys fou la trajectòria personal seguida pel que fa a l'educació moral. Des de l'any 1989, quan vaig entrar a formar part del Grup de Recerca

⁴⁸⁵ Per a realitzar aquesta afirmació ens basem en Rest (1986) en referència a les diferències entre cultures, consignades amb més amplitud a l'apartat 8.1.1. d'aquest treball.

en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona, em vaig dedicar, com a un àmbit d'especialització entre d'altres, a treballar l'educació moral i en valors en les noies i nois de 12-14 anys, és a dir, el que llavors eren 7è i 8è d'EGB. Durant tres cursos acadèmics, vaig assistir periòdicament a aules d'aquests nivells per a contrastar i avaluar activitats per nosaltres dissenyades, i per aprendre tot allò a on no es pot arribar per cap altre més camí que no sigui el del contacte amb la realitat. "La pràctica fa el mestre", diuen, i aquesta pràctica generà un coneixement directament relacionat amb el nostre objecte d'estudi, que en moltes ocasions guià també la recerca teòrica.

D'altra banda, el nostre grup es beneficià dels gaudis d'una beca del CIDE per elaborar materials curriculars sobre educació moral en la franja d'edat compresa entre els sis i els setze anys, així com també d'una altra beca DGICYT⁴⁸⁶, sol·licitada per dissenyar i avaluar programes d'educació ètica i desenvolupament del judici moral en l'Educació Secundària Obligatòria, la qual cosa suposava centrar-se específicament en les edats de 12-16 anys. Una de les tasques previstes a realitzar amb el suport d'aquesta darrera beca anava referida a l'adaptació i contextualització del DIT a la població de l'estat espanyol. Donat que m'hi vaig dedicar exclusivament, vaig considerar absolutament lògic i necessari continuar la investigació pel que feia referència a la descripció del judici moral, abarçant l'esmentada franja d'edat, encara que la meua especialització i el meu disseny curricular anessin únicament destinats al primer nivell de la secundària obligatòria.

Des d'una altra perspectiva, cal dir que ens centràrem en aquestes edats suposant aquest fet com a condició d'una bona adaptació i contextualització del test a la població de l'estat espanyol en general. Sempre partiem del següent raonament: "Si el qüestionari funciona amb els nois i les noies d'aquestes edats, això vol dir no només que

⁴⁸⁶ Aquesta beca fou atorgada a Miquel Martínez, com a investigador principal, M^a Rosa Buxarrais, Josep M^a Puig i Jaume Trilla, juntament amb Miguel Ángel Aguarales i Delio del Rincón. Les becàries i el becari de GREM també formàrem part de l'equip investigador. Per la seva part, la beca del CIDE fou atorgada a M^a Rosa Buxarrais, Miquel Martínez, Josep M^a Puig i Jaume Trilla, i també hi participàrem les becàries i el becari de GREM.

l'instrument en si sigui vàlid, sinó que la nostra versió també és correcta i adequada." És aquesta precisament la raó que ens determinà a realitzar els estudis exploratoris en cursos de 7è i 8è d'EGB, sense tenir cap contacte previ amb els altres dos nivells restants -1er i 2on de BUP- abans del moment de realitzar la recollida definitiva de les dades.

Finalment, consignarem que, en funció de la bibliografia consultada, havíem constatat que la potència del DIT no era el suficientment coneguda, en especial pel que respecta a les edats compreses entre dotze i setze anys i a la població de l'estat espanyol. És aquesta una informació necessària de conèixer per a aquelles persones que es dediquen a la investigació, en especial pel que respecta a l'educació moral i en valors i a aquestes edats, perquè podia determinar l'elecció o no de l'instrument en qüestió, així com també l'enfocament de futures investigacions -paradigmes quantitatiu i qualitatiu- en aquest àmbit. I, a més, pensàvem que seria interessant no només en aquestes circumstàncies, sinó per a totes les edats d'aplicació del test, perquè normalment la rígorositat dels diferents estudis previs realitzats amb un nou instrument donen més confiança per a emprar-ho.

Reprenent el que era motiu principal del tercer aspecte a destacar, vàrem constatar com en els estudis realitzats a l'estat espanyol dels quals nosaltres en tenim referència, la informació pel que se centra en aquestes edats estava un xic diluïda, especialment quan es comparaven conclusions entre aquests grups i els de joves -a partir dels 18 anys, aproximadament- i població adulta en general. Nosaltres, tanmateix, la hem estudiada especialment., i encara que sigui pecar d'immodèstia, pensem que aquest treball ens ha permés de produir un coneixement previ, exhaustiu i complet de les possibilitats i límits de l'instrument per a les edats objecte del nostre estudi. Destacarem dues notes per cadascuna d'aquestes categories.

Pel que fa a les possibilitats de l'instrument en les edats anteriorment esmentades, podem concloure el bó poder de discriminació que manifesta. Per a realitzar l'anterior afirmació ens basem en les dades obtingudes en la mostra per nosaltres analitzada, que confirmen els postulats de la teoria, un cop superat el biaix produït pel

tipus de centre en els cursos de 7è i 8è, tal i com vàrem detallar a l'apartat 8.2. *Aplicació de l'instrument i anàlisi dels resultats: Informe d'investigació*. Donat que no s'obtingueren resultats discrepants amb la seqüència evolutiva, així com tampoc no fou gens elevat el nombre de qüestionaris que havien de ser eliminats per inconsistències o elevades puntuacions en l'índex M, valorem que el test pot ésser utilitzat també en aquestes edats, encara que tot i recordant sempre que la població més adient per a passar-lo és la de 18-22 anys i persones adultes en general, amb el mínim requerit de nivell de lectura.

Això ens permet de recomanar la utilització del DIT en la seva versió traduïda i adaptada com a instrument de recerca per a la població espanyola. Tanmateix, s'ha de parar especial atenció al fet que ens estem referint a la possibilitat de realitzar investigació, entesa com a la producció de nous coneixements, la verificació o no de tendències descobertes en d'altres contextos socials, culturals i polítics, etc. En aquest marc, pensem que disposem d'una bona eina per a endinsar-nos en aquest àmbit i continuar treballant, com és el nostre desig des que vàrem descobrir les possibilitats de l'instrument i vàrem redescobrir les possibilitats de la bastant oblidada en aquesta època metodologia quantitativa. Per tant, si hom ens preguntés obertament: "Però, el DIT que teniu, serveix o no serveix?", afirmariem rotundament que sí que serveix com a instrument d'investigació, tot i assenyalant els seus límits.

Volem referir-nos per últim a l'aportació que, constituint les tres quartes parts dels annexos d'aquest treball, ha estat més deixada de banda a benefici de l'estudi del raonament moral, tot i ocupant realment un lloc molt important en el nostre treball per moltes raons: la proposta curricular en educació moral per a les edats compreses entre 12 i 14 anys, corresponents al Primer Nivell de Secundària Obligatòria. Com es pot ampliar en consultar l'annex A, aquesta proposta curricular es deriva d'un concepte d'educació moral basat en la construcció racional, autònoma i dialògica de principis, valors i normes⁴⁸⁷.

⁴⁸⁷ PUIG, J.M., MARTÍNEZ, M. (1989).

Creiem que l'esmentat currículum és, per ell mateix, un considerable intent d'optimització educativa. Però no es limità només a això, sinó que també s'erigí en font d'aprenentatge i formació per a qui escriu, alhora que anava generant coneixement per a tractar amb més seguretat l'àmbit de l'educació moral en les edats que ens ocupen. Aquí es troba, doncs, aquesta aportació per ser valorada.

Davant la subsegüent pregunta si aquesta proposta de currículum pot ser millorada, hauríem de respondre que, lògicament, sí, car pensem que qualsevol aportació, sigui en l'àmbit educatiu, sigui en qualsevol altra àrea d'especialització, és, d'entrada, susceptible de millora. Ens situem d'aquesta manera en la no sempre unívoca perspectiva de la valoració i de l'opinió, a la qual s'hi ha d'arribar necessàriament des de la pròpia subjectivitat.

El nostre grau de satisfacció amb la proposta curricular és més que considerable, afirmació aquesta que ha de ser especialment entesa des de l'aproximació pràctica que, respecte a la proposta, es tingué la possibilitat de realitzar, comptant amb el suport de l'ICE de la Universitat de Barcelona, del Centre de Recursos de Cornellà del Llobregat i de diversos col·legis públics d'aquest municipi. Una vegada més vam tenir la possibilitat de vivenciar com el contacte amb la realitat de les aules era una font de coneixement i d'aprenentatge indefugible quan procurem optimitzar l'educació, a la vegada que aquesta aproximació en parla molt de la seriositat i rigurositat de l'enfocament que hi ha al darrera del procés d'elaboració del nostre currículum.

Fem especial menció d'aquest tret perquè no seria adequat oblidar que la proposta curricular que ara es debat, no va néixer només de la reflexió teòrica, sinó que l'experiència prèvia obtinguda després de tres cursos acadèmics anant a aules de 7è i 8è d'EGB es troba també present en totes i cadascuna de les activitats, suggeriments, relacions, etc. del currículum que presentem. Citant Makarenko malgrat la diferència de contextos en què aplicarem la seva idea:

"(...) la nueva pedagogía no nació de las torturantes convulsiones de un intelecto de gabinete, sino de los movimientos vivos de los hombres, de las tradiciones y reacciones de una colectividad real (...)."488

Això és particularment veritat en referir-nos al producte del nostre treball i no només per l'aplicació i millora de part de les seves activitats en base a l'aplicació en aules, sinó pel tarannà de tot el procés seguit, fonamentat en el diàleg entre tots els membres del grup, però especialment del professorat responsable, i amb la realitat, com es pot observar en referir-nos a les fonts emprades per a determinar els temes moralment rellevants que havien de treballar-se en el currículum.

A propòsit d'això, hem de reconèixer que també els tres grans moments que ens van dur al disseny curricular -determinació dels continguts, procés d'elaboració i sistema d'avaluació-, són susceptibles de millora, tant pel que fa referència a aspectes globals, com a aquells més moleculars i precisos. A l'annex B s'han sintetitzat breument els principals trets d'aquestes tres fases, però en som conscients que necessitarien per si mateixes de tot un treball per a ésser exposades amb la rigurositat i sistematicitat que les caracteritzaren.

No tenim altra cosa a dir més que esperem les opinions de persones especialistes sobre aquest respecte, opinions que seran convenientment tingudes en compte per tal de continuar en el mai finit camí de l'optimització i la millora educatives.

488 MAKARENKO, A.S. (1967). pàg. 554.

9.2. Limitacions del DIT com a instrument relacionades amb la pràctica pedagògica.

Passem d'aquesta manera a la segona categoria, la de les limitacions de l'instrument, i abans que res hem de destacar aquelles que es deriven de les característiques pròpies del DIT original. Sintetitzant, trobem les següents com a bàsiques.

En primer lloc, es tracta d'un test elaborat des d'uns supòsits teòrics ben determinats -assenyalem especialment els d'assumpció d'estadi mixt o complex, de negació de seqüència líneal, de preferència de resposta, i enfocament quantitatiu, entre d'altres-. Aquests supòsits s'assumeixen necessàriament en el moment en què utilitzem el DIT i ens dediquem a investigar. I, com a qualsevol supòsit, implica deixar al marge altres trets o informacions que podem considerar també com a bàsiques en el nostre objecte d'estudi, com ara, per exemple, el procés de raonament que segueix una persona abans de valorar els elements implicats en la resolució d'un conflicte, per a la qual cosa hauríem de recórrer a d'altres metodologies i enfocaments d'investigació.

En segon lloc, cal no oblidar que el DIT està dissenyat per avaluar el judici moral, i només el judici moral. Per tant, altres elements d'aquest, com per exemple la capacitat de presa de perspectiva social o la capacitat per analitzar la informació moralment rellevant, no hi són presents de forma directa. Evidentment, el desenvolupament moral no s'esgota amb el raonament o el judici. Per tant, una investigació que utilitzés només el DIT com a instrument de recollida de dades, centrarà necessàriament les seves conclusions en el judici moral, tal com queda definit en l'instrument en qüestió i des d'una posició teòrica ben determinada que, com ja vam veure, no és tampoc la de Kohlberg. Resumint el que volem expressar d'una forma més planera: El DIT només és judici moral i ni tan sols és tot el judici moral.

Finalment, en tercer lloc, apuntarem un altre límit del DIT en tant que instrument, encara que hagués estat preferible desenvolupar aquest aspecte com a pont entre les possibilitats i les limitacions. Ens estem referint al paradigma quantitatiu a on necessàriament ens aboca el DIT en qualsevol disseny d'investigació, malgrat això no implica -com ja hem apuntat en d'altres moments d'aquest apartat- deixar de banda altre tipus d'informació qualitativa. El que, de totes formes, és innegable és que el seu sistema de puntuació demana necessàriament un tractament quantitatiu de les dades obtingudes. Procedir de cap altra manera seria perdre informació. Òbviament, l'enfocament quantitatiu no té perquè ser un límit, a l'igual que tampoc no ho és el qualitatiu. De fet nosaltres, com ja hem apuntat anteriorment, valorem, i molt, les possibilitats de l'anàlisi estadística com a generadora de coneixement, però, donat que l'opció del paradigma s'ha de realitzar necessàriament abans en el moment de dissenyar la investigació, una persona que vulgui moure's dins dels límits de l'enfocament qualitatiu no podrà utilitzar el DIT com a instrument central.

La segona nota que volem destacar dins l'apartat de limitacions de l'instrument fa referència al concepte d'avaluació. De fet, en el manual del test (1990; 3^a ed.), així com en nombrosa bibliografia consultada, s'utilitza el terme "avaluar" en certa mesura com a sinònim de "mesurar"⁴⁸⁹. Així, per exemple, es parla de l'avaluació del judici moral entenent aquesta com el resultat de l'execució en el DIT. Des d'aquesta perspectiva, volem destacar que ambdós termes no són de cap manera sinònims, malgrat que ens podem prendre la llibertat -que quasi quasi dins els àmbits de l'estilística- d'utilitzar-los en aquesta direcció.

⁴⁸⁹ En aquest sentit, i tot i sent un enfocament escassament quantitatiu, és interessant subratllar com en Kohlberg és més favorable a emprar, sense por o sense tants escrúpols, el terme "mesura" referit al judici moral. Potser la raó vingui precisament pel fet que el seu enfocament no és estrictament quantitatiu.

Mesurar i avaluar són, consegüentment, dos conceptes relacionats, però no equivalents⁴⁹⁰. Mesurament seria l'acció de quantificar quelcom -característica, capacitat, atribut, etc.-, mentre que podríem definir l'avaluació com un procés de valoració respecte al tipus, qualitat, nivell... de determinada característica, capacitat, atribut, etc., amb referència a certs criteris o barems. En aquest plantejament, doncs, es revela l'acció de mesurar com a quelcom objectiu, descriptiu i quantitatiu, mentre que, de la seva banda, l'avaluació seria més subjectiva, valorativa i qualitativa. Tenint en compte aquestes consideracions i des de la nostra perspectiva, pensem que és metodològicament més exacte i rigorós parlar de mesura del judici moral que no pas d'avaluació d'aquest en referir-nos al conjunt de puntuacions obtingudes mitjançant el DIT, encara que, baixant a l'àmbit de les preferències personals, l'expressió mateixa no sigui tampoc del nostre grat, pel que de mecanicista i positivista pugui significar.

Podem concloure des d'aquestes bases que el DIT no és un instrument per a l'avaluació del judici moral, sinó per a la mesura del mateix. Precisament per aquest motiu en cap cas podrem utilitzar el DIT per avaluar la personalitat moral o capacitat moral d'una persona, tal com el seu autor també assenyala repetidament (Rest, 1983). És una afirmació totalment òbvia, si bé mai no serà tampoc redundant el realitzar-la, el fet de considerar que la personalitat moral, moralitat o capacitat moral de la persona no es redueix ni s'esgota amb el raonament o judici morals, el qual seria un component d'aquesta, però, potser, tampoc el més principal.

Volem recollir ara una idea desenvolupada a Bolívar (1995; 171), per a continuar amb el desenvolupament d'aquest punt:

"Además de las limitaciones técnicas de estos instrumentos⁴⁹¹, y el conocimiento especializado que se requiere para aplicarlos, queremos destacar que el principal inconveniente es

⁴⁹⁰ Demanem permís per a realitzar aquesta afirmació històricament gratuïta, donat que durant molt de temps, el sistema educatiu identificà avaluar amb mesurar. De fet, l'única avaluació que hi havia era la puntuació obtinguda en la prova o examen de torn.

⁴⁹¹ S'està referint en concret a l'Entrevista de Kohlberg i al DIT de Rest.

que, en cualquier caso, nos proporcionarían el nivel de razonamiento moral que tiene "de entrada" o "salida" el alumno, sin indicar ni servir, en principio para mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, a no ser que se empleen para ver en qué medida ha habido un progreso tras un cierto período. En cualquier caso, su utilización sólo tiene sentido si se ha adoptado una perspectiva cognitivo-evolutiva del desarrollo y la educación moral."

Deixem ara al marge les consideracions referides a què la perspectiva cognitiu-evolutiva que podríem dir es troba present en els dos instruments, no és exactament la mateixa, tal com hem fonamentat en d'altres capítols d'aquest treball. Deixem també de banda una certa concepció conductista o, si més no, mecanicista que es trobaria a la base de les expressions "nivell de raonament moral d'entrada i de sortida". Centrem-nos tan sols en l'afirmació pel que fa a la utilitat dels instruments en la pràctica educativa. Segons l'autor, "d'entrada" no serviria per a optimitzar aquesta, "a no ser que se empleen para ver en qué medida ha habido un progreso tras un cierto período."

Evidentment, no estem d'acord amb aquesta valoració perquè opinem que, mitjançant els dos instruments, realment podem contribuir a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Encara que no sigui aquesta una finalitat de l'ús dels instruments, és indubtable que el coneixement de qualsevol realitat pot revertir en orientacions per a la pràctica quotidiana, a més d'ajudar de forma decisiva a la seva comprensió, la qual cosa també és optimitzant. Tot i tenint en compte, repetim, que no és aquesta una finalitat, diguem-ne "natural" o primària dels instruments en qüestió. En segon lloc, no hem de perdre mai de vista que, quan volem saber si, després d'un cert període de temps on s'han realitzat una sèrie d'intervencions educatives o aplicació de certs programes, ha hagut o no progrés, no ens estem dirigint de forma prioritària a la pràctica educativa, sinó a la investigació científica i a la gènesi de coneixement.

El DIT posa al nostre abast la possibilitat de descriure objectivament el judici moral -tal com queda definit des del plantejament teòric que el sustenta-, i descriure-ho en tant en quant un grup, no individualment. Això implica entendre sempre les puntuacions que ofereix com a relatives i no com absolutes. D'altra manera, no podem utilitzar el DIT

en les nostres aules com qui utilitza les proves de rapidesa lectora. Tampoc no el podem utilitzar per avaluar l'eficàcia de tal o qual programa o intervenció educativa que hem decidit d'introduir en les nostres classes. Quina és la raó que hi ha al darrera d'aquestes afirmacions? Intentarem justificar-ho amb un símil: De la mateixa manera que no se'ns acudiria d'utilitzar un test d'intel·ligència per avaluar la capacitat docent de la professora o professor de matemàtiques, o la metodologia emprada en les seves classes, tampoc no podem utilitzar el DIT per avaluar la programació en valors a seguir durant tot un curs, per exemple, encara que ens trobessim en l'hipotètic supòsit d'utilitzar exclusivament la tècnica de discussió de dilemes com a metodologia bàsica de la nostra programació.

El DIT és un instrument per a realitzar recerca. I aquesta, quan segueix les indicacions del mètode científic, difícilment es pot realitzar amb el propi grup on es desenvolupa la pròpia tasca docent. I de totes formes, en cas de realitzar-la, no es podrà utilitzar mai com a pauta per a l'avaluació del grup en l'àmbit de l'educació moral i en valors. Ambdós conceptes han d'estar ben delimitats i diferenciats, i els resultats i les conclusions que es puguin extreure de la hipotètica investigació en qüestió, mai no podran constituir informació destinada a l'avaluació dels/de les educands, ni individualment ni com a grup. Hem de separar dos conceptes: l'avaluació educativa del grup en educació moral i la recerca més o menys rigurosa, sistemàtica i científica, focalitzada en la valoració de programes d'educació moral, que no pot utilitzar tampoc un instrument com el DIT en exclusiva per a la recollida de dades, donat que només aportaria informació respecte al judici moral.

Aquesta conclusió, si bé pot semblar per a moltes persones francament òbvia, és d'especial importància en els moments de reforma educativa que s'estan vivint, per tal d'evitar temptacions -per molt reduccionistes que semblin- d'avaluar el tercer bloc de continguts referit a les actituds, normes i valors mitjançant aquest test o d'altres procediments semblants. D'altra banda, val a dir també que hem inclòs aquest aspecte en l'apartat de límits del instrument, quan en realitat no es tracta tampoc d'un límit, sinó

d'una derivació lògica de la naturalesa mateixa del test⁴⁹², però que, de totes formes, sigui pel seu objecte d'estudi o per la forma com ha estat utilitzat en les referències bibliogràfiques consultades, feia tèmer mals usos i alegres aplicacions del mateix sense haver establert abans què és el que es vol aconseguir amb llur utilització.

⁴⁹² L'autor mai es plantejà en l'elaboració del DIT que aquest pogués servir com a eina d'avaluació educativa, com seria el cas de les proves de rendiment, per exemple.

10. CONTINUACIÓ DE LA RECERCA I NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ.

Introducció.

Mentre anàvem realitzant aquest treball, se suscitàven interrogants diversos, ens apareixien nous centres d'interès, es rebifaven les ganes per a fer anàlisis i investigacions més riguroses... I tot això de manera oscil·lant, dibuixant onades. D'aquests cicles i de les llacunes a nivell científic, algunes esmentades específicament fins i tot en la bibliografia consultada, és el que intentarem abastar en aquest capítol.

Però, abans d'emprendre tal propòsit, no volem perdre l'oportunitat de lamentar-nos per un fet que ens inclou i ens afecta totalment, i que és bastant disortat. Aquest fet a què ens estem referint vol ser, alhora, un reconeixement dels treballs i dels esforços de les persones que el realitzaren. Sembla una paradoxa, però en el fons no ho és. Serà millor deixar-nos de preàmbuls i abordar directament el que volem expressar.

Hem de tenir ben present que el treball per la traducció i adaptació del DIT a la població de l'estat espanyol el realitzaren, de forma paral·lela i simultània, tres grups diferents vinculats a àmbits universitaris: el grup encapçalat per Pedro Ortega i Ramón Mínguez, de la Universitat de Múrcia; el coordinat per Esteban Pérez-Delgado i Rafael García-Ros, de la facultat de Psicologia de la Universitat de València; i el nostre, dirigit per M^a Rosa Buxarrais, Miquel Martínez, Josep M. Puig i Jaume Trilla, especialment.

Tres línies de treball que no convergiren fins al final. Per tant, el triple d'esforços per arribar a tres traduccions parcialment diferents, com hem comentat a propòsit d'altres capítols. Segurament també, molts dubtes comuns que ens perseguiren durant temps fins arribar a resoldre'ls, quan la comunicació entre nosaltres ens en hagués resolt segurament molts d'aquests sense necessitar el decurs de tant de temps, i, el que no és menys important, ens hagués animat i estimulat en els moments de desencís. Treballs, esforços, investigacions, que s'haguessin pogut beneficiar de les aportacions i dels enfocaments diferencials d'uns i altres. Mostres disperses que s'haguessin pogut unir a favor d'un més gran poder de generalització.

Ens sentim molt orgulloses de la nostra versió i del nostre estudi que la fonamenta i recolça, com els altres dos grups ho deuen estar de les seves respectives. Amb aquestes paraules volem retre homenatge a aquestes altres dues versions i a tot el que hi ha al seu darrera. Però, al mateix temps, volem iniciar una crida perquè situacions com aquesta no es tornin a repetir i molt menys en un entorn com l'universitari. Volem que aquest fet serveixi com a exemple del que no ha de ser la investigació en el nostre país, i que reverteixi en més programes de col.laboració entre universitats, comunitats autonòmiques, especialitats científiques, etc. diferents. Volem, en definitiva, que la recerca es caracteritzi sempre i el més possible per la comunicació i la col.laboració, per a, d'aquesta manera, aconseguir optimitzar-la en el dia rera dia.

Valguí el nostre desig a contribuir mínimament a aquest fi amb aquestes nostres paraules.

10.1. Optimització de la investigació descriptiva realitzada.

Sota aquest epígraf volem recollir els aspectes més febles del nostre disseny d'investigació, aspectes que en el seu degut moment mencionarem, i que de subsanar-los contribuiríem a millorar o optimitzar el coneixement que es generà. Tres aspectes se'ns revelen com a bàsics en aquestes circumstàncies: el mateix disseny d'investigació, les característiques de la mostra i el càlcul dels índex del DIT. Hem intentat ordenar-los no ja segons la importància -els equiparem en això als tres-, sinó per un certa mena d'ordre cronològic, encara que podem considerar que l'elecció de la mostra està íntimament relacionada amb el disseny d'investigació. Comencem pel primer, doncs.

No ens cansarem mai de proclamar la importància que té un bon disseny com a pas previ a la realització de qualsevol investigació. I en som plenament conscients d'això perquè, disortosament, no fou el nostre cas, car el nostre disseny adoleix d'un punt feble, com tot seguit explicarem. Un dels primers dubtes que se'ns suscita en començar a treballar en la traducció i adaptació del DIT fou la possible influència de variables com la comprensió lectora, de forma especial, en els resultats d'execució del DIT. Per aquells moments, la recerca bibliogràfica no ens havia informat encara de la independència entre ambdues variables, això és, judici moral i comprensió lectora. Tot i així, un cop coneguda aquesta independència, continuàrem dubtant -de la forma com hem explicat en d'altres moments d'aquest treball-, fins a tal punt que raonàrem: "Tampoc no estarà de més tornar-ho a verificar en el nostre context. I, qui sap!, fins i tot ens podem trobar amb sorpreses". De sorpreses no en trobàrem gaires, no, però hem de reconèixer que, al menys, aquesta preocupació ens serví per avançar en els nostres coneixements sobre dissenys d'investigació, si bé d'una manera que no desitjem que li passi a cap company/a nostra.

Tal com ja vàrem detallar en el seu moment, dues eren les variables que volguérem controlar a nivell estadístic, comprensió lectora i intel·ligència, i per a fer-ho el nostre disseny contemplà l'aplicació de tests per a mesurar aquestes dues variables de forma alterna entre els cursos. D'aquesta manera pensàvem evitar cert fenomen de

cansament i tedi produït pels nombrosos -tres llavors- tests a passar. Hem de tenir en compte, però, que pensàvem, molt erròniament com vam veure de seguida, que aquesta alternança era vàlida de cara a concloure informació en aquest sentit i que podria ésser generalitzada a tots els cursos, tot i centrar-nos només en la meitat d'aquests. Tornem a viure el nostre desencís, el nostre nerviosisme -la nostra desesperació momentània?-, la nostra preocupació, el nostre malhumor i la nostra ira en tenir total certesa del nostre error, greu error. Per què no fer la feina ben feta? Per què no ho vam fer bé en el seu moment? "Las cosas mal hechas, mal hechas están y cuestan dos trabajos". I això tenint en compte que, malgrat tot, varem tenir sort, donat que es donà la coincidència -prou lloada al llarg d'aquest treball-, que entre els dos nivells educatius on es detectaren diferències estadísticament significatives, s'havia controlat la mateixa variable, i ens va permetre d'utilitzar les anàlisis per a fites més riguroses que no les meres aproximacions com es recull als apartats 8.4.1. i 8.4.2.

"Perdiendo y aprendiendo". Creiem fermament que no ens tornarà a passar aquesta relliscada tan aparatosa. Creiem que mai no ens assegurarem el suficient en afers d'aquest tipus, però és que, a més, val la pena per tota la informació que d'allò es pot extreure. Perquè, en els moments inicials de procedir a l'anàlisi estadística a partir de les dades recollides seguint el disseny, t'imagines tot un món per a explorar al teu abast que, després, per errors com aquest que poden subsarnar-se amb facilitat, veus com tot desapareix i s'esborra, sents llavors la ràbia més profunda que abans la il·lusió. I encara -repetim- varem tenir sort, molta sort, nosaltres!

El segon aspecte molt relacionat amb el disseny com esmentàvem abans, és el que es refereix a la representativitat de la mostra. Es tracta aquesta d'una qüestió crucial i definitiva de cara a la possibilitat de generalització dels resultats. En la nostra investigació, pels arguments ja ressenyats, vàrem haver d'optar per un tipus de mostreig basat en criteris no probabilístics, opinàtics i casuals. Valorem com a molt vàlida i adient l'opció que ferem en el seu moment, en especial tenint en compte que realitzàrem l'esforç de

definir mínimament, però amb claredat el tipus de context social, econòmic i cultural. Tot i així, hi hauria dos aspectes que caldria contemplar de cara a llur optimització.

El primer d'aquest ens portaria a incloure en la nostra investigació alumnes de l'actual Formació Professional⁴⁹³ a més de l'alumnat de BUP que fou el que constituí íntegrament el sector d'edat comprés entre els catorze i els setze anys. En el seu moment no es valorà com a necessari assegurar aquesta representativitat entre un alumnat i un altre, però precisament per la mateixa raó, haguéssim pogut incloure centres de Formació Professional en el nostre estudi, amb la mateixa facilitat amb què ho vam fer amb els de batxillerat. D'aquesta manera ens haguéssim evitat l'haver de deixar necessàriament i irremediable a la decisió de cada persona si l'alumnat de FP i el de BUP són realment equiparables, per tal que el que es conclou en aquest treball a partir del segon grup, pugui ésser generalitzat al primer.

Per la nostra banda opinem que, atès l'enfocament descrit a la teoria de Rest (1983) i tenint en compte també el nostre disseny d'investigació, l'opció educativa en ensenyaments mitjans no seria un element totalment decisiu de cara a la descripció del judici moral. Si ho seria, per exemple, en el cas de tenir nois i noies d'aquestes edats conformant la mostra que no segueixin un curs acadèmic recollit en l'Administració educativa. Amb això volem significar que més important que l'opció educativa formal en arribar aquesta etapa, ho seria el grau o nivell educatiu, tal i com la bibliografia consultada al respecte (Rest, 1979; 1986, per exemple) ampliament documenta. Tot i així, tornem a repetir, pensem que no hagués suposat cap canvi important en la planificació de la investigació el fet d'haver inclòs en la nostra mostra alumnat de Formació Professional.

D'aquesta manera arribem a concloure el que seria el segon aspecte a considerar en l'optimització de la mostra: l'ampliació dels estaments d'aquesta en ares de la realització d'investigació científica. D'una banda, ens trobaríem amb els nous cursos

⁴⁹³ L'actual moment de reforma educativa fa d'aquesta innovació quelcom a ésser suprimit en breu, donat que la implantació de l'ESO tendeix a unificar dues opcions fins ara diferenciades en excés, com són el BUP i la FP a les que ens estem referint.

d'Educació Secundària que, com hem dit anteriorment, evitarien el separar l'alumnat en funció de l'opció educativa escollida. De l'altra, tindríem també la possibilitat d'ampliar la recerca fins a l'edat dels divuit anys, prèvia a la incorporació al món laboral o dels estudis superiors. Caldria veure, però, aquesta possible ampliació de l'edat fins als divuit com a quelcom optatiu i opinàtic⁴⁹⁴.

De totes maneres, més que aquests elements d'ampliació que acabem de considerar, pensem que l'optimització de la mostra vindria, més aviat, per dos camins. Un seria el d'utilitzar criteris totalment causals o basats en l'atzar, mostreig aquest al que és difícil d'accedir en segons quines ocasions per tal d'obtenir la informació, però que, d'altra banda, assegura la representativitat de la mostra i permet un major grau de generalització de les conclusions. Així, un primer pas de cara al perfeccionament d'aquesta investigació seria, per exemple, el recórrer a mètodes de mostreig probabilístics, en comptes dels no probabilístics com fou la nostra opció⁴⁹⁵.

L'altra via suposa, en certa mesura, una derivació i especificació de la consideració feta en l'anterior paràgraf. Amb ella ens volem referir a la conveniència d'abastar més població que la de Barcelona ciutat, abastant així també nuclis rurals i estenent-nos a tota la població de Catalunya. Òbviament, nosaltres no ens trobàvem en condicions de realitzar una investigació d'aquesta envergadura, necessitada de tants mitjans humans i econòmics, però ara ho considerem com a un plantejament interessant de fer-se i de portar-se a la pràctica, per tal d'aprofitar el que fins aquí hem anat recollint, aprofundir-ho i fonamentar-ho.

Passem, finalment, a desenvolupar el tercer i últim, però no per això menys important, dels aspectes que sintetitzarien el perfeccionament de la investigació per

⁴⁹⁴ Ja hem especificat en d'altres moments d'aquest treball els motius que ens mogueren a centrar-nos en el ja conegut tram dotze-setze anys. De fet, haguéssim pogut accedir a l'alumnat d'edats entre setze i divuit anys amb la mateixa facilitat que la resta, donat que els centres de batxillerat, públics i privats, que vàrem consultar tenien tots cursos de COU o de preparació preuniversitària.

⁴⁹⁵ Per ampliar informació sobre els mètodes de mostreig i les implicacions de cadascun, es pot consultar Bisquerra (1989), pàg. 81 i ss.

nosaltres realitzada. Es tracta d'un aspecte que també ens afectà de forma molt directa. Ens estem referint al càlcul dels índex D i U del DIT, mitjançant el programa informàtic creat pel grup de la Universitat de Múrcia i pels doctors Pedro Ortega i Ramón Mínguez.

No és necessari en aquestes alçades de l'exposició tornar a anomenar i definir breument les puntuacions i índex que el DIT ofereix, informació aquesta que ha estat consignada a propòsit d'altres capítols d'aquest treball. Tampoc no és precís explicar l'origen i significat dels esmentats índex D i U, així com la justificació de l'elecció de l'índex P en la recerca, per sobre dels D i U. En canvi, sí que hem de lamentar-nos per no haver pogut passar la nostra informació a l'esmentat grup de Múrcia per tal que ens calculés aquests índex. Una vegada més trobem derivacions i conseqüències -ingrates conseqüències- de la manca de treball coordinat i realitzat en intercomunicació.

Volem aprofitar també aquest moment per agrair, especialment en la persona del doctor Ramón Mínguez, la seva disponibilitat per a l'intercanvi, l'assessorament i l'ajut que ens mostrà tan bon punt tinguérem coneixement del treball pel seu grup desenvolupat. El que succeí és que ens n'assabentàrem massa tard, el mes de desembre de 1994, quan ja estàvem iniciant els darrers arranjaments d'aquest treball. D'altra banda, l'entrada informàtica de les dades que nosaltres havíem dissenyat no era compatible amb el format que es necessitava per calcular els esmentats índex D i U. Com es recordarà, aquests es basen en una ponderació de la valoració de tots els ítems de cada història o dilema del DIT, la qual cosa implica entrar les valoracions dites. Nosaltres només havíem entrat en el programa estadístic informatitzat les puntuacions totals que parteixen, només, dels quatre ítems valorats com a més importants.

Arribar al càlcul d'aquests índex ens suposava, per tant, tornar a entrar les dades, més extenses ara donat que tenen en compte tots i cada un dels ítems, agafant qüestionari per qüestionari, història per història i valoració de la importància donada a tots els ítems. Això suposava invertir una quantitat de temps més que considerable a tenir les dades de la forma adient per al càlcul dels esmentats índex. La direcció d'aquesta tesi ens aconsellà continuar amb el disseny que havíem definit en el seu moment, tot i



reconsiderant en el seu acabament la possibilitat de realitzar-lo, ja llavors a nivell personal i donant resposta a la curiositat científica. Esperem posar-nos a fer-ho en un termini de temps no excessivament llarg.

10.2. Complementació del panorama investigador ressenyat.

El que sintetitzarem en aquest apartat té a veure amb possibles dubtes trobats a mesura que s'anava consultant la literatura científica al respecte, investigacions replicades que no concloen en els mateixos resultats, o conclusions no suficientment fonamentades com per a establir llur validesa, interrogants aquests centrats sempre en el DIT com a instrument de mesura del judici moral. A l'igual que ferem en l'apartat anterior, intentarem centrar-nos al que tingui un caràcter de més rellevància⁴⁹⁶. Comencem doncs per apuntar un primer buit en el coneixement generat per la investigació, encara que l'ordre de presentació no implica cap tipus de prioritat o de valoració.

Certament, en podem trobar molts d'interrogants, dubtes o llacunes entorn de les investigacions realitzades amb el DIT com a instrument de recerca. L'explicació d'aquest fet tindria relació amb el nostre domini d'estudi, les ciències humanes: de fet, hi ha gaires afirmacions referides als dominis psicològic i pedagògic que puguem asseverar, rotundament i sense cap mena de dubte raonable, la seva validesa? Ens temem que no, i el nostre camp d'estudi no se'n deslliura tampoc d'aquesta penombra. Però entre l'afirmació rotunda i la constatació de tendències o models de desenvolupament hi ha una graduació que no permet el pas d'informacions poc fonamentades o assentades sobre bases parcials. I a aquesta classe d'informació és a la que ens referirem tot seguit.

Així, no està el suficientment investigada la relació entre la qüestió política i el nivell de raonament moral, i constituiria un àmbit d'estudi novedós, més encara en

⁴⁹⁶ En aquest capítol no ens referirem a l'estudi de les relacions entre pensament i conducta, aplicats al domini moral. La justificació d'aquesta absència ve donada pels nombrosos intents realitzats, tant a nivell empíric com a nivell teòric, per tal d'acotar-la i esgotar-la, esforços que han permès establir amb seguretat uns mínims de coneixement, així com obrir portes de cara al perfeccionament d'aquest àmbit de la investigació sobre desenvolupament moral. Per tots aquests motius, es tracta d'una línia d'investigació que pot ésser i hauria de ser continuada, però que, segons els apartats aquí establerts, no casaria amb cap d'aquests, donat que no es tracta d'un camp incomplet ni tampoc de quelcom novedós dins el panorama investigador.

situacions de corrupció i desencís com les que estem vivint actualment, en cas també que hom ho trobi interessant. Un primer pas que caldria fer en iniciar aquesta recerca seria precisament el de definir conceptualment la variable que tan globalment i de forma poc esclaridora hem anomenat nosaltres com a "qüestió política". Aquesta tasca és encara més fonamental quan hauriem de tenir ben present que, en funció de la nostra conceptualització, podria donar-se el trobar relació o no entre aquella i el judici moral.

Les investigacions ressenyades en la bibliografia consultada no realitzàren operativitzacions de la variable "qüestió política" gaire complexes i carregades de contingut. Més aviat se cenyiren a aspectes purament nominatius com, per exemple, l'afiliació política i la preferència de vot en contextos sòcio-polítics reals. Si, tal com hem apuntat al final del paràgraf anterior, tenim motius per a sospitar que conceptualitzacions, en una direcció o una altra, de la variable objecte d'estudi poden influir de forma tan radical en els resultats a obtenir, s'hauria de posar molta cura i realitzar estudis exploratòris que conduïxin a una definició acurada i significativa de la variable en qüestió. A aquest respecte, es podria començar a contemplar la possibilitat de definicions múltiples, establint nivells o categories.

Una darrera consideració encara. Seria també molt adient, ric i valuós enfocar l'estudi en aquest àmbit de forma tal que se sobrepassés la senzilla constatació de relació o d'independència entre variables, per a centrar-se en el tipus i qualitat d'aquesta relació. Si bé el primer pas a donar seria precisament el d'afirmar la relació o independència entre les variables, es contribuiria més a la creació de coneixement realitzant un segon pas més enllà, endinsant-se en el sempre delicat terreny del funcionament dels mecanismes. Així, per exemple, seria molt interessant plantejar-se hipòtesis explicatives de la relació entre qüestió política i judici moral, però també d'una possible independència entre ambdues, i contrastar-les amb la realitat. Es tracta aquest d'un model d'investigació que hauríem de tenir més present en la temàtica que ens ocupa, car moltes vegades sembla que en tinguem prou amb acumular evidència a favor de la nostra hipòtesi d'investigació, i a això ens limitem.

Quasi bé el mateix plantejament podria regir per un segon àmbit mancat també de la suficient recerca com per a generar algun tipus de coneixement vàlid. Ens estem referint ara a una variable que esperem ens permetin tornar a identificar sota l'expressió "qüestió religiosa". Sintetitzant-ho de forma breu, val a dir que en aquest terreny sí que s'han realitzat investigacions més acurades que les homònimes referides a la qüestió política, i no senzillament i única de l'estil nominatiu, sinó que s'han centrat en aspectes més profunds i significatius, com, per exemple, els trets ideològics de la confessió religiosa en qüestió. Tot i això, considerem una mica sospitós que les referències al respecte no siguin completes, la qual cosa ens fa témer que la rigurositat en el disseny no hagi estat la necessària com per establir la validesa científica de llurs conclusions.

El tipus de mostra analitzada és una altra de les consideracions que es podrien fer a aquest voltant per tal d'optimitzar l'estat de la qüestió. Aquestes investigacions acostumen a estar centrades bé en els estaments jeràrquics de la religió en qüestió, bé en grups religiosos que, per les descripcions donades al respecte, ens semblen molt tancats i perfectament delimitats. Però la investigació podria enfocar-se cap a altres nivells, els quals ens portarien a una nova definició de la variable estudiada.

Així, no es tractaria tant de centrar-se en mostres perfectament homogènies pel que fa a la confessió religiosa, sinó de configurar altres mostres més lliures i heterogènies, més reals també, les quals són relativament fàcils de trobar en la nostra societat. Per exemple, més que l'afiliació o confessió religiosa, es podrien seleccionar les persones que formarien la mostra en funció d'un qüestionari a elaborar al voltant de diferents aspectes del que podríem anomenar com a "sentiment religiós". Amb aquesta expressió volem incloure tant les persones que es declaren creients i practicants, com les que només es consideren creients. Igualment, aquest qüestionari podria allotjar més qüestions orientades a extreure una altra mena d'informació qualitativa que ens pogués orientar de cara a l'enunciat de possibles hipòtesis explicatives, com per exemple la relació entre l'experiència de fe i la conducta en la vida quotidiana, o l'autovaloració en qüestions de crítica del propi entorn i d'implicació i participació socials.

D'altra banda, aquest enfocament, encara que amb aquestes paraules mínimament perfilat i necessitat d'un veritable estudi, tindria, a més, l'avantatge afegit de permetre's moure'ns entre diferents confessions religioses, incloent, fins i tot, les que no són cristianes -religions jueva, mahometana i budista, per exemple-. A aquest respecte, es necessitaria establir com a primer pas l'equivalència de les mostres, per poder realitzar posteriorment comparacions en funció del nivell de judici moral. Aquestes anotacions només tenen la intenció de suggerir que, potser, més que l'opció religiosa en concret com a factor d'influència sobre el judici moral, podríem pensar en la ideologia de la religió específica que s'esta investigant -direcció aquesta a què apunta la bibliografia consultada-, i/o en la forma de viure l'experiència religiosa, sense oblidar mai les tan valuoses interaccions entre factors.

Si aquestes dues mancances, segons la nostra opinió, trobades en la revisió de la literatura científica que utilitza el DIT com a instrument de mesura, tenien molt en comú, el mateix podem dir d'aquestes altres dues que anem tot seguit a exposar: les probables influències de la regió on s'habita⁴⁹⁷ i del nivell socio-econòmic sobre el nivell de judici moral. Començarem per la primera.

A nosaltres també ens sobtà la referència a investigacions que descrivien el nivell de judici moral en funció de la zona geogràfica. Aquestes investigacions posaven de manifest com la variable estudiada, la regió, estava amb molta certesa vinculada a d'altres factors que entranyarien vertaderament l'explicació de les diferències trobades en el judici moral. Entre aquells, cal dir que s'al·ludia explícitament a l'opció política, però en podríem trobar d'altres com, per exemple, les estructures socio-econòmiques dominants, els tipus de relacions o de models laborals i el nivell educatiu de la població, per exemple.

Segons la nostra opinió, els estudis geogràfics entorn el judici moral no són gaire interessants, bastant perillosos i gaudeixen de poca validesa explicativa, motius pels

⁴⁹⁷ És necessari tenir en compte que, quan ens referim a la zona geogràfica o regió on s'habita, estem significat espais diferents dins d'un mateix estat. Els estudis transculturals o entre diferents països no entrarien, doncs, dins d'aquesta categoria.

quals seria més adient, creiem, enfocar possibles investigacions successives des del nivell de la investigació descriptiva. Ens explicarem una mica més.

La primera valoració parlava del poc interès que, sempre al nostre entendre, els estudis en funció de la regió on s'habita susciten. La raó radica en la resposta a les següents preguntes: què és el que ens plantejem amb aquesta classe d'investigació? És que, per casualitat, tenim alguna mena d'hipòtesi al respecte? A on volem arribar? Com determina el lloc on s'habita característiques de llur població? No seria ridícul invertir temps pensant sobre quins criteris establiríem a fet de pertànyer a una determinada regió? Imaginem per un moment un probable dossier informatiu sobre les diferents comunitats autonòmiques del nostre país. Què és el que esperaríem trobar-hi? Potser, dades sobre nombre de població i piràmides d'edat. També podríem trobar informació sobre índex d'atur; proporció de centres educatius i sanitaris; ofertes artístiques, culturals i recreatives... Fins i tot ressenyes sobre principals fonts de producció i recursos, i -per què no?- també nivells de contaminació i principals problemes ecològics. Preguntem-nos: ens agradaria trobar cap mena d'informació referida al coeficient intel·lectual dels habitants de la comunitat en qüestió? Aleshores, per què necessitem una descripció del judici moral en funció de la zona geogràfica que habitem?

Així passem a la segona de les valoracions que abans realitzàvem, la del potencial perill que això suposa en si mateix. Lectures que no qualificarem de superficials ni ràpides, sinó d'errònies i tergiversadores, podrien portar a comentaris del tipus: "La població de la regió X té un raonament moral superior a la de Y". D'aquí al racisme no hi ha ni un pas tan sols. I tot això quan l'explicació -en cas de donar-se diferència alguna- estaria en funció d'altres factors només indirectament vinculats a la zona geogràfica.

D'aquí la tercera crítica que en ferem: aquests estudis haurien de limitar-se al nivell descriptiu, i, tal i com hem desenvolupat línies enrera, aquesta descripció no té gaire motiu de ser. L'enfocament com a investigació explicativa o selectiva del judici moral en funció de la zona geogràfica seria, "per se", un plantejament que ens conduiria des dels seus inicis al fracàs. La regió on s'habita no pot explicar cap hipotètica diferència en una

variable com és el judici moral, perquè, com hem explicat en iniciar el desenvolupament d'aquest punt, altres factors que sí poden estar associats al context geogràfic, com ara el nivell educatiu de la població o el grau de participació i implicació de la mateixa en activitats de la comunitat, alhora que la quantitat i qualitat de les ofertes, serien molt més bons factors explicatius que no la mera ubicació.

L'altra variable que formaria parella, a nivell d'aquesta anàlisi, amb la zona geogràfica, seria la consideració del nivell socio-econòmic como a variable o factor d'influència sobre el judici moral. Novament tornarem a fer els mateixos plantejaments que els realitzats anteriorment.

Així, en primer lloc, en el cas del nivell socio-econòmic ens trobariem amb dificultats de conceptualització de la variable, semblantes a les esboçades en parlar de les qüestions religiosa i política. Segons si ens fixéssim unes delimitacions adreçades en un sentit o en un altre, obtindríem mostres realment diferents. Quins indicadors utilitzar, doncs? El nivell d'ingressos, per exemple, no té a veure necessàriament amb un tipus de formació determinada. D'altra banda, aquest indicador realment molt poc podria aportar com a factor explicatiu. Malhauradament, el mateix podem indicar per a un indicador que fos l'ocupació professional, tenint en compte el nostre context econòmic i laboral, caracteritzat per la crisi i l'atur, encara que sí podria ésser utilitzat com a factor causal o explicatiu. Arribem així a especular sobre un altre intent de definició: el nivell educatiu formal assolit. Però també trobem objeccions a aquest respecte.

Rest (1983; 1993, p.e.) ha fonamentat suficientment mitjançant l'àmbit de la investigació, les suposades relacions entre educació formal o nivell educatiu i desenvolupament del judici moral. Per aquesta raó, en definir el nivell socioeconòmic com hem fet en el paràgraf anterior -nivell educatiu formal assolit-, estaríem molt probablement pecant de redundància. No analitzaríem, per tant, la suposada influència del nivell socio-econòmic, sinó la de l'educació formal. Tornaríem a estudiar quelcom que ja està suficientment estudiat i establert amb certesa i claredat, i que considerem com a terreny descobert.

La conclusió a què arribem en reflexionar sobre aquesta possible línia de recerca torna a ser reiterativa. Més que el nivell socioeconòmic, podríem trobar l'explicació de possibles influències diferencials en multitud de factors, que hi serien a la base d'aquella variable, però que, disortadament, no podríem assenyalar com a veritables factors o variables generadores d'un tipus o un altre d'influència. Des d'aquest enfocament, hauríem de tenir en compte el més que probable efecte "emascarador" o "de tapadora" de la variable "nivell socioeconòmic" Ens estem referint, per exemple, a qüestions del tipus interès pel propi entorn; pensament crític; exercici de responsabilitat; autoestima, etc., per anomenar algunes que no estiguin tan directament relacionades amb el nivell educatiu assolit.

En relació a l'exposat anteriorment, la nostra valoració és semblant a la realitzada amb la variable "zona geogràfica". Personalment, no ens sembla gaire interessant, en especial si s'adopta una concepció restringida per a la investigació. Tanmateix, i separant-nos així de l'anterior variable, una aproximació a la hipotètica influència del nivell socioeconòmic sobre el judici moral que tingués en compte aquestes i moltes altres consideracions, sí que se'ns revela com a realment profitosa i suggerent. A més, l'esmentat plantejament ens permetria endinsar-nos en un altre àmbit que, encara i no caure directament dins el món de l'educació, sí que podria aportar orientacions i indicacions de cara a l'optimització formativa de la persona. Ens estem referint al complicat entramat de les influències de l'entorn i l'aprenentatge social, sense oblidar -la més complex encara, ens sembla- interacció amb actituds individuals. D'aquesta manera, estem tornant a posar de manifest -sense plantejar-nos-ho- la necessitat de partir d'una línia d'investigació que recorri a la recollida i tractament qualitatiu de la informació.

Encara una última llacuna que volem aquí ressenyar, a propòsit del coneixement generat a partir d'investigacions. Es refereix al paper de la interacció entre iguals com a motor de desenvolupament del judici moral. Des dels orígens de la literatura entorn el desenvolupament moral⁴⁹⁸, la interacció entre iguals ha ocupat un lloc

⁴⁹⁸ V, p.e. PIAGET, J. (1984).

preeminent en l'explicació de la gènesi i de l'evolució de la dimensió moral de la persona. Tanmateix, podem coincidir en què fou Kohlberg (1992) qui destinà a aquest factor el lloc més privilegiat com a possibilitador de desenvolupament.

Una primera consideració que es podria fer respecte a l'estudi de la influència de l'anterior variable sobre el raonament moral, aniria adreçada en la línia de concreció de la mateixa variable. Tradicionalment, hi ha una tendència en les investigacions consultades a identificar i reduir al mateix concepte interacció entre iguals i heterogeneïtat dins del grup-classe. És a dir, la interacció entre iguals ha estat estudiada majoritàriament a partir de pràctiques educatives formals i des de la dimensió de la diversitat de formes de pensament dins el grup, amb la qual cosa es redueix de forma considerable les possibles ramificacions que puguin haver i que es puguin trobar.

Des d'aquesta mateixa línia, Berkowitz (1987) ha centrat part dels seus treballs en determinar els tipus de capacitats dialògiques, discursives o argumentatives que facilitarien el desenvolupament del raonament moral de l'altra persona que actua com a interlocutora dels processos anteriorment esmentats. L'aportació d'aquest autor es revela com a molt valuosa en tant que permet superar el punt crític desenvolupat a l'anterior paràgraf, sortint fora dels límits de les pràctiques educatives dins el grup-classe, estenent-se a plantejaments d'educació no formal i, de forma especial, informal. De l'altra banda, el seu enfocament ensenya com podem plantejar l'estudi de la variable "interacció entre iguals" des d'un enfocament determinat -centrat, en el seu cas, en les diverses formes de diàleg-, i sent, per sobre d'aquesta circumstància, igual de científic i valuós.

En segon lloc, és interessant recordar que hi ha evidència acumulada respecte a que la interacció entre iguals -definida com a l'anterior paràgraf- afavoreix el desenvolupament del raonament moral sota determinats supòsits, com per exemple, en el cas de no trobar-se ja en el moment de transició cap a un estadi superior al propi. De la mateixa manera com passa amb d'altres elements facilitadors, aquesta variable tampoc no seria efectiva quan tractem estadis de raonament moral més desenvolupats, com els basats

en principis. S'acostuma a parlar dels estadis superiors a l'estadi 3 d'en Kohlberg, de forma aproximativa.

Pensem que aquests supòsits podrien ésser contrastats i verificats amb noves investigacions, encara que hem d'advertir respecte a les importants dificultats metodològiques, realment complicades de solucionar, que plantegen sempre les investigacions entorn d'elements cognitius com als que ens estem referint. Tanmateix, valorem com a més interessant les investigacions que puguin suscitar-se arrel de les aportacions de Berkowitz. Considerant que l'aportat per aquest autor està sòlidament fonamentat, podríem obrir noves línies respecte a les relacions entre desenvolupament intel.lectual, lògica argumentativa i raonament moral. Així, per exemple, i partint de la consideració que el desenvolupament intel.lectual és condició necessària no suficient del desenvolupament del raonament moral, es podria investigar a l'entorn si són les capacitats argumentatives o discursives les que estimulen el raonament moral o més aviat el fenomen descriu la direcció contrària, és a dir, el desenvolupament del raonament moral facilitaria el de les capacitats discursives.

No és aquesta tampoc una qüestió fàcil d'investigar ni a nivell teòric ni a nivell metodològic, però es tracta d'un dubte tradicional ja en el nostre àmbit que, tanmateix, pensem que no ha suscitat el volum d'investigacions que es mereix. L'oferta resta oberta.

10.3. Noves línies emergents de recerca.

En aquest apartat intentarem perfilar camps d'investigació i d'aprofundiment alternatius a l'exposat anteriorment en aquest mateix capítol. Podem afirmar que la majoria d'aquestes propostes són, en bona mesura, novedoses i per descobrir, i les valorem totes com altament interessants de dur-les a terme. Algunes ens són especialment estimades i, d'alguna manera, ens les sentim com a molt nostres. A aquestes són a les que ens agradaria dedicar-nos un vegada conclós aquest treball. Les altres són més formals i més impersonals també, per motius merament professionals, però ens il.lusionaria igualment qualsevulla mena d'invitació per a dedicar-nos-hi. Per a totes aquestes propostes, pensem que la nostra petita aportació en aquest treball pot esdevenir el primer pas ja realitzat.

Cinc són les línies o propostes de recerca que se'ns acudeixen com a fonamentals d'ampliar en referència a la investigació sobre desenvolupament del raonament moral, utilitzant el DIT com a instrument de recerca⁴⁹⁹: 1. Avaluació de programes d'educació moral. 2. El paper dels altres sectors de l'univers educatiu: educació no formal i informal. 3. Educació moral i educació especial. 4. Raonament moral, educació de persones adultes i bagatge experiencial. 5. Els components de la personalitat moral. Passem a desenvolupar-los encara que mínimament.

⁴⁹⁹ Cal no oblidar la limitació de l'instrument que en aquesta qüestió imposa, centrada en el que es refereix a l'edat d'aplicació, la qual podríem fixar-la a partir dels dotze anys, com a nivell de lectura.

10.3.1. Avaluació de programes d'educació moral.

És molt abundant la literatura científica centrada en l'avaluació de programes educatius en general, i d'educació moral en particular, encaminada a esbrinar sota quines circumstàncies es produeix més desenvolupament del raonament moral dins el marc de referència del conjunt d'un grup-classe. Sobre aquest respecte ens remetim a la informació àmpliament consignada en aquest treball, especialment a les fonts originals, tot considerant que qualsevol esforç en aquesta direcció seria redundant i innecessari.

Tanmateix, sí que seria interessant un canvi de direcció a propòsit de la investigació encaminada a l'avaluació de programes d'educació moral concretament. Aquesta nova orientació per la qual aboguem es relacionaria amb les qüestions metodològiques i de disseny d'investigació, concretant-se en l'ús d'altres instruments per a la recollida de dades, no en substitució del DIT, sinó com a complementació de la informació per aquest recabada.

Des d'aquesta perspectiva, tot i centrant-nos en l'estudi de la variable "raonament moral", la qual seria mesurada mitjançant el DIT, disposar d'altra mena d'informació oferta per altre tipus d'instruments, contribuiria no tan sols a complementar, sinó a enriquir i a aprofundir en la mateixa variable objecte del nostre estudi. Per a tal finalitat, podríem tant utilitzar altres tests, qüestionaris o enquestes ja elaborades i estandaritzades, com crear nous instruments, escaients per als objectius de la investigació que ens proposessim.

Com es podrà suposar, darrera d'aquesta reflexió i d'aquest plantejament cal veure la disjuntiva paradigma quantitatiu vs. paradigma qualitatiu de la investigació científica. I de la mateixa manera com hem apuntat en d'altres moments d'aquest treball,

aboguem per la utilització de l'enfocament quantitatiu que inevitablement⁵⁰⁰ necessita de fonts qualitatives per avançar de manera plena en el camí de la gènesi de coneixement.

Fins ara podem estar molt d'acord amb el que s'ha exposat, però hem de reconèixer que no ens hem definit gaire, car la pregunta bàsica resta encara a l'aire: Quins indicadors, qualitatius o quantitatius, serien els adients per a incidir d'una forma significativa en l'estudi del raonament moral en referència a l'avaluació de programes d'educació moral? Abans de continuar exposant res al respecte, hem d'advertir que és aquesta la pregunta que futures investigacions hauran de plantejar-se i de respondre's, i que, per tant, el que tan sols farem aquí serà oferir suggeriments i orientacions per a definir mínimament aquest interrogant.

Un possible apartat d'indicadors o variables a considerar seria aquell que intentés abarcar les capacitats prèvies amb què el grup-classe comença a participar en un programa educatiu determinat. La psicologia cognitiu-evolutiva ha intentat de complimentar aquest àmbit amb el coneixement generat a partir de múltiples investigacions, no sempre fàcils de dur a terme per la dificultat que suposa analitzar factors cognitius⁵⁰¹. La qüestió central era, però, una altra: es tractava d'estudiar quines capacitats psicològiques estaven a la base d'altres habilitats, així com de quina manera unes determinaven les altres.

Tanmateix, tenint en compte que el nostre àmbit temàtic és el pedagògic i no pas el psicològic, podríem o fins i tot hauríem d'enfocar d'una altra manera la investigació al respecte de les capacitats prèvies. Aquest canvi d'enfocament pel qual aboguem passaria per teoritzar a l'entorn de quines capacitats, tant individuals com col·lectives o en tant grup, poden afavorir el judici moral, car podria donar-se que els possibles efectes detectats en aplicar el programa d'educació moral en qüestió, no es donessin pas pel

⁵⁰⁰ L'adverbi "inevitablement" ha de ser llegit sense connotacions negatives, sinó més aviat en el sentit de necessarietat i naturalitat, que és el que li volem imprimir.

⁵⁰¹ V., p.e., BERKOWITZ, M.W.; BROUGHTON, J.M. & GIBBS, J.C. (1977), i MUGNI, G.; PERRET-CLEMONT, A. & DOISE, W. (1981).

programa en si, sinó per altres causes com ara possibles efectes de les esmentades capacitats prèvies.

Com a producte de la nostra reflexió, amb motiu de la formació teòrica i del coneixement pràctic, gosem apuntar tres variables que considerem com a molt interessants d'analitzar i de tenir en compte en relació al possible desenvolupament del judici moral suscitat per un programa educatiu. Aquestes són la capacitat lògica argumentativa, el nivell de sensibilitat per a detectar qüestions ètico-morals i la capacitat de comprensió crítica. Caldria definir acuradament, a nivell constitutiu i a nivell operatiu, cadascuna d'aquestes variables, abans de dissenyar l'anàlisi de les dades a realitzar. Molt breument i per tal d'expressar millor la relació entre aquest grup de variables i el judici moral mesurat mitjançant el DIT, passem a explicar què entenem per capacitat lògica argumentativa, nivell de sensibilitat ètica i capacitat de comprensió crítica.

Sota el primer descriptor, capacitat lògica argumentativa, volem designar aquelles competències de la persona que entrellacen l'aptitud per a l'auto-expressió i el diàleg, amb els requisits del pensament lògic formal, en el més pur estil cognitiu i filosòfic. Aquesta variable seria especialment important en tractar-se d'un programa d'educació moral que incorporés activitats tals com, per exemple, assemblees, discussió de dilemes, diagnòstics de situació i d'altres semblants. Mitjançant qüestionaris i, especialment, diverses tècniques d'observació, entre d'altres instruments, podríem anar bastint un complex mapa de l'estat inicial tant del grup-classe com a nivell individual respecte al conjunt d'aquelles competències que designessim com a part constituent de la variable que ens ocupa.

Per al segon descriptor, nivell de sensibilitat per a detectar qüestions ètico-morals, seguiríem el mateix camí, és a dir, la definició a nivell constitutiu i operatiu de la variable. Tanmateix, segur que ens presenta més dificultat en intentar acotar-la que la variable anterior per qüestions íntimament relacionades amb llur naturalesa. Què volem designar amb una expressió que ja és de per si complicada i llarga en excés? Ens volem referir a aquella inclinació o disposició de la persona per a posar de manifest el cantó

valoratiu de cada situació, fet, idea, etc. que es presenta per a la seva anàlisi, així com també les possibles repercussions i implicacions de la situació, fet o idea en qüestió, més enllà de la pròpia esfera personal.

La pregunta que segueix a aquesta exposició és òbvia i difícil de respondre alhora: De quina forma podem detectar aquesta inclinació? Una possible via seria mitjançant l'elaboració d'un qüestionari on la persona s'auto-avalués a l'entorn d'aquesta disposició en una escala valorativa de 0 a 5, per exemple. L'auto-avaluació no hauria de passar necessàriament o exclusivament per la disposició expressada en abstracte, sinó per concrecions a modus d'exemples d'aquesta. Hauríem de tenir ben presents, però, els inconvenients característics de les tècniques d'inventaris, tests d'actituds i escales de valoració. D'altra banda, en relació a la variable que ara ens ocupa, les tècniques d'observació se'ns revelen com a més costoses d'aplicar, sempre a llarg termini, la qual cosa invalida un diagnòstic inicial, i menys fiables que l'opció escollida.

Pel que fa al tercer descriptor, capacitat de comprensió crítica, volem indicar sota aquesta expressió l'habilitat de la persona per analitzar una situació, opinió, tendència, etc. donades, de forma que inclogui l'explicació de la mateixa, els elements de superació i les vies per a realitzar-ho⁵⁰². Novament optem per una combinació de tècniques per tal d'obtenir informació respecte a aquesta variable, la qual podria incorporar una mena de prova que apliqués aquesta capacitat a diferents realitats de temàtica diversa -per tal que no influís de forma significativa el factor d'interès personal-, ensems a diverses situacions d'observació col·lectives.

De la manera com ja hem indicat anteriorment, el que hem exposat fins aquí són tan sols suggeriments. La nova investigació avaluativa de programes que intentàvem defensar, pot inclinar-se per aquestes variables o per unes altres. El que és més representatiu, pensem, és el plantejament de la investigació, que en el nostre cas estaria

⁵⁰² V., p.e., PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M. (1989).

més directament vinculat a l'optimització de la pràctica educativa que no pas a l'explicació psicològica de la seva incidència.

10.3.2. El paper dels altres sectors de l'univers educatiu: educació no formal i informal.

Passem ara a debatre la segona línia d'investigació que continuaria perfeccionant no només la nostra recerca, sinó l'àmbit de coneixement respecte al desenvolupament del judici moral. La delimitació de les tres instàncies del sector educatiu -educació formal, no formal i informal- (Trilla, 1993), ha estat també un marc teòric a investigar des de l'àmbit que ens ocupa. Tanmateix, el gruix més rellevant d'investigacions s'ha encaminat cap al sector formal de l'educació i, així, les altres dues instàncies apareixen com a àmbits d'estudi quasi per encetar.

En d'altres moments d'aquest treball hem comentat com l'àrea de l'educació social se'ns revelava com a totalment idònia per contrastar hipòtesis en aquest sentit i generar nous coneixements. Igualment se'ns permetrà ara deixar de banda amb aquest comentari l'àmbit de l'Educació de Persones Adultes, el qual serà tractat específicament en mencionar la quarta possible línia d'investigació. Així doncs, ens centrarem en l'Educació Especialitzada, l'Animació Sòcio-cultural i l'Educació del Lleure. És escassa la bibliografia existent entorn dels diferents aspectes de l'Educació Especialitzada, però més escassa és encara quan ens centrem en l'Educació del Lleure i en l'Animació Sòcio-

cultural. De manera semblant, la investigació en aquests àmbits planteja també nivells diferencials de dificultats.

Així, pensem que l'Animació Sòcio-cultural és l'àrea més problemàtica a l'hora d'investigar sobre desenvolupament del judici moral, pel seu propi tarannà que evita tot el que siguin formes a les quals amollar-se. D'altra banda, la diversitat i dispersió de funcions educatives i de formació que caracteritzen -si bé no sempre de forma positiva- aquesta àrea de l'educació social, esdevé un altre element de dificultat a l'hora ja no d'investigar, sinó de comparar resultats i conclusions entre estudis diferents. No seria el mateix, per exemple, analitzar la suposada influència de l'estil educatiu d'un centre cívic determinat sobre el desenvolupament del judici moral, en el cas que a l'esmentat centre constitueixi element quotidià de treball l'experimentació d'actituds de denúncia d'aspectes injustos de la pròpia realitat, l'elaboració d'alternatives de millora i optimització d'aquesta, i la posada en pràctica de les mateixes, que si es tractés d'un altre tipus de centre on les activitats de conscienciació són quasi inexistentes, i les de formació⁵⁰³ mínimes.

I, tanmateix, els objectius d'aquest àmbit de l'Educació Social no estan gens lluny dels propis per a la construcció d'una personalitat moral madura. Pensem, per exemple, en les finalitats de desenvolupament comunitari, en les actituds de participació i en els principis d'acció, entre d'altres, que són a la base de l'Animació sòcio-cultural. És, per tant, aquesta una àrea de treball especialment atractiva i novedosa, especialment apropiada per a l'ús de metodologies qualitatives -ensems la quantitativa representada pel DIT-, i també especialment necessitada de personal investigador que conegui en profunditat tots els mesenteris d'aquest àmbit de l'Educació Social.

Si l'Animació Sòcio-cultural era l'àrea que, d'entrada, més problemàtica semblava per investigar llur possible influència en el desenvolupament del judici moral, a la que ara ens referirem, l'Educació Especialitzada, s'han dedicat més esforços

⁵⁰³ També és molta la disparitat en tractar d'activitats de formació, donat que podríem córrer el perill de posar en un mateix bagul l'organització de festes populars, els cursos de argila i d'introducció a la lectura de poesia.

investigadors, malgrat molt coneixement intuïtiu, resultant de l'aplicació ben intencionada de tècniques i estratègies d'educació moral, s'ha perdut per manca de sistematització i de tractament rigorós de recollida i contrast de la informació resultant. Per aquest motiu, resta molt camí a recórrer també en aquest àmbit, comptant a més amb l'avantatge que per a l'Educació Especialitzada la intervenció educativa orientada al desenvolupament moral en general, i del judici en particular, no dista gaire de ser un dels seus objectius de formació i desenvolupament integral de l'educand.

Així, la investigació podria centrar-se en diferents aspectes. Per exemple, es podria tractar d'estudiar de quina manera l'organització d'un centre que apliqués, totalment o parcial, els principis de la Comunitat Justa de Kohlberg (1987) possibilita la consecució de certs objectius educatius i de formació plantejats pel centre en qüestió, al mateix temps que estimula el desenvolupament del judici moral. Aquesta hipòtesi novament torna a posar de manifest la conveniència i la necessarietat d'un disseny d'investigació que combini l'enfocament quantitatiu i el qualitatiu en nom d'un coneixement més sòlidament arrelat.

Una altra proposta d'estudi seria aquella que s'encaminés cap a aspectes més teòrics, psicològics i de base. Ens volem referir a determinar si realment aquelles persones⁵⁰⁴ que han viscut en un entorn familiar, social i afectiu que presentava serioses mancances i limitacions tenen, no ja una manera de raonar sobre conflictes socio-morals diferent a la de la resta de població, sinó una percepció diferent d'aquest tipus de qüestions, així com de la seva importància i pertinència. Les característiques d'una investigació amb tals propòsits haurien de ser l'extrema rigurositat científica i el control del propi disseny, més propis, potser, d'una altra disciplina que nos fos la Pedagogia.

Passem, en darrer terme, a esboçar l'enfocament investigador des de la Pedagogia del Lleure, per a la qual cosa permetin de centrar-nos en l'àmbit dels esports.

⁵⁰⁴ Per a això, creiem que seria més profitós centrar-se en la població infantil i juvenil, sense voler descartar, però, altres sectors.

Si bé s'ha de tenir en compte que la resta d'institucions específiques d'educació en el temps lliure -clubs infantils i juvenils, ludoteques, agrupaments escolta, etc.- comparteixen ensems els esplais una sèrie de característiques comunes en quant elements estructurals i de valoració⁵⁰⁵, algunes notes distintives dels esplais els fan especialment rellevants i escaients no ja pel desenvolupament moral -finalitat segurament aquesta comuna a la resta d'institucions educatives en el temps lliure-, sinó per a la investigació en aquest àmbit. Aquestes notes distintives a què feiem menció són, entre d'altres, un nivell més considerable de periodicitat, un més elevat grau d'interrelació, l'existència de projectes educatius segurament més delimitats i contextualitzats a la pròpia realitat i necessitat, així com la mateixa proximitat a objectius propis de l'educació moral, com la incidència en la millora de l'entorn i la promoció d'actituds de col.laboració i cooperació, per exemple.

I malgrat tota aquesta idoneïtat, no es coneixen investigacions que es plantegin centrar-se en si, realment tal com és de suposar, aquestes institucions d'educació en el lleure contribueixen al desenvolupament moral dels seus membres, i, de donar-se aquest supòsit, els elements, aspectes, mètodes, projectes i d'altres qüestions semblants, que desenvolupen un paper més rellevant com a generadors d'aquest desenvolupament. En la mateixa línia, estudis com el que aquí intentàvem perfilar podrien adreçar-nos cap a una certa investigació bàsica sobre el tema, en posar-nos en situació d'esbrinar altres components facilitadors del desenvolupament moral, la majoria dels quals als que ens estem referint caurien dins l'àmbit de les actituds, principis i creences.

Més concretament, volem consignar que potser les famílies que porten les seves filles i fills als esplais -per escollir la institució en què ens centràvem a l'inici d'aquest punt-, tenen en comú característiques o tendències que interactuarien amb l'acció educativa dels esplais en qüestió. Aquestes característiques o tendències comunes podrien ésser perfilades i concretades per la investigació en nivells ben diferents, necessitant molt

⁵⁰⁵ Per a una clarificadora i elaborada síntesi d'aquest àmbit de l'Educació Social, es pot consultar TRILLA, J. (1993). pp. 64-77 especialment.

probablement per al seu estudi del recurs de metodologies qualitatives com l'entrevista o l'enquesta. Igualment podríem centrar-nos en aspectes molt puntuals i específics, en certa manera, mol·leculars -com per exemple el grau de concordança amb moviments, associacions ecologistes, pacifistes, etc.-, o més aviat generals i de tendències -és a dir, més molars-, com per exemple l'estil educatiu⁵⁰⁶ en relació a qüestions del tipus presa de decisions, transgressions, etc. Tal i com es pot deduir amb facilitat, aquesta és una altra àrea que ens interessa especialment a nivell personal.

Fins aquí ens hem referit a l'educació no formal, i no tampoc a tota la definició d'educació no formal, sinó a aquella part, la relacionada amb l'Educació Social, que ens semblava més idònia, rica i valuosa per a l'objecte d'estudi que ens ocupa. Però no hem fet menció encara de cap qüestió relacionada amb la tercera instància de l'univers educatiu, això és, l'educació informal.

Per la seva pròpia definició, l'educació informal presenta seriosos inconvenients a la recerca de les relacions entre aquesta i el desenvolupament del judici moral. Com podem acotar i concretar quelcom que, per definició, és ambigu i difus? No resultarà de tots aquests esforços quelcom artificial i que, per tant, no té gaire semblança -per no dir cap-, amb la realitat que volem estudiar? Aquests interrogants són realment el suficientment seriosos i importants, com per a plantejar-se'ls i resoldre'ls de forma satisfactòria en un estadi inicial abans d'emprendre cap acció en la línia de la recerca.

Potser la consideració vingui perquè no tota l'educació informal és igual d'analitzable i susceptible de ser estudiada. En aquest àmbit, la definició operativa de la variable, la influència de la qual sobre el desenvolupament moral volem analitzar, ocupa un lloc rellevant en el disseny d'investigació, conjuntament amb d'altres qüestions igual

⁵⁰⁶ De fet, l'enfocament d'una o una altra variable com a mol·lecular o molar depèn més del propòsit de la investigació en si, que no pas de la naturalesa de la mateixa variable. Així, l'exemple que recollíem sota l'expressió "mol·lecular" podria devenir "molar" si determinéssim com a variable "valors -o actituds, principis, posicionament...- de la família respecte a qüestions macro-ètiques". Una vegada més es torna a posar de manifest la flexibilitat del mètode científic, així com la importància d'un acurada formulació i disseny de la investigació.

de bàsiques i decisives. Ens estem referint a la interacció de la variable estudiada amb d'altres variables intervinents, moltes de tipus individual, que poden produir efectes solapats. Ens estem referint també a la conveniència de posar l'èmfasi en el procés, és a dir, d'estudiar la variable escollida en qüestió parant atenció a les successives fases o moments de llur aparició, i no pas entenen-la com a producte o resultat. La investigació entorn de la influència dels contes i d'altres lectures sobre el judici moral seria tal vegada un bon exemple del que acabem d'afirmar.

Se'ns acuden dues concrecions de realitats educatives o formatives incloses dins la definició "educació informal" altament interessants des de la nostra subjectivitat i relativament fàcilment abordables des dels supòsits del mètode científic. Aquestes dues concrecions a les que ens referim són la influència dels mitjans de comunicació⁵⁰⁷ i les històries de vida⁵⁰⁸.

La televisió dins els mitjans de comunicació ha estat centre de moltes investigacions i anàlisis, encara que la immensa majoria d'aquests treballs no han estat enfocats des de l'òptica de l'educació. D'altra banda, és quelcom indubtable que els mitjans de comunicació, de forma explícita de vegades i implícita d'altres, transmeten una determinada forma de veure i d'analitzar el món, la qual cosa suposa, en definitiva, una determinada opció valorativa sobre el mateix. Si a aquest raonament, afegim el fet que ens trobem vivint en una societat si no de la comunicació entesa com a optimització, sí de la informació⁵⁰⁹, resulta de tot això que el bombardeig continu a què ens sotmetem pot tenir molt a dir en el nostre desenvolupament moral.

⁵⁰⁷ De fet hi ha ja a hores d'ara una investigació encetada des del departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat en Barcelona en referència a aquest tema, així com una tesi doctoral sobre el mateix.

⁵⁰⁸ Aquesta segona possibilitat, les històries de vida, serà novament represa en analitzar la quarta línia de proposta d'investigació, la referida a l'Educació de Persones Adultes. Per aquest motiu, l'enfocament que ací es presentarà, recollirà una altra concreció d'aquesta variable.

⁵⁰⁹ MARTÍNEZ, M. (1986).

En cas que l'afirmació anterior fóra certa, seria un objectiu realment valuós intentar aproximar-nos als mecanismes pels quals aquesta influència opera, en el nostre cas, sobre la capacitat de raonament moral de les persones, així com també quines circumstàncies, característiques, actituds i altres components del tipus individual interactuen amb l'anterior situació. Donada la naturalesa de l'objectiu que ens ocupa, pensem que seria aconsellable realitzar diverses petites investigacions sobre algun dels elements aquí enunciats o d'altres, més modestos en la pretensió d'explicar aquesta influència, que dibuixessin alguna mena d'estructura o seqüència en llur forma d'actuar, que no pas abordar un estudi ampli, ambiciós i total, el qual segurament no ens portaria a un òptim desenllaç.

L'altra concreció, les històries de vida, tornaria a posar a debat una qüestió ja investigada, però a l'entorn de la qual no hi ha cap certesa que pugui esdevenir coneixement⁵¹⁰. Es tractaria, doncs, de determinar si hi ha categories d'experiències, entenent aquesta variable de forma àmplia, que possibiliten, és a dir, que són facilitadores de desenvolupament moral. Alguns d'aquests tipus d'experiències ja han estat esbrinats. Pensem, per exemple, en el paper desenvolupat per l'educació formal. Sobre d'altres, si bé no hi ha evidència empírica consistent, s'ha arribat a un cert consens. Ens volem referir a la creació de conflicte cognitiu com a motor generador de desenvolupament o al paper assignat a la interacció entre iguals.

Però hi ha encara molt camí a recòrrer, tant pel que fa a la determinació d'aquestes categories com de les formes mitjançant les quals actuen. Igualment, aquest enfocament és el suficientment àmpli com per estendre's a d'altres suggeriments que aquí hem esboçat. Així, pensem per un moment en la influència dels esplais i/o altres institucions d'educació en el lleure, la qual configuraria per si mateixa una possible categoria d'experiència. Des de la mateixa òptica, podem considerar que l'Educació de Persones Adultes o, millor dit, certs plantejaments realitzats des d'aquest àmbit, esdevindria un àmbit altament escaient per investigar. De totes maneres, aquest no deixa

⁵¹⁰ V. p.e. REST, J.R. (1986) entre d'altres.

de ser un objectiu plenament abordable per si mateix, i al qual convidem a futures intervencions.

10.3.3. Educació moral i educació especial.

És de mencionar la important mancança que hi ha, no ja a nivell d'investigacions i estudis sobre algun aspecte de la personalitat moral, sinó fins i tot de diversitat de programes i orientacions, quan ens cenyim a l'àmbit de les necessitats educatives especials⁵¹¹. Aquesta mancança és encara més greu quan reconeixem la necessitat de l'educació moral per arribar al desenvolupament òptim i integral de la persona. De ben segur que la pràctica educativa està plena d'accions i d'iniciatives pedagògiques en aquest sentit, d'interrogants plantejats i resolts des del bon fer dels

⁵¹¹ El terme "necessitats educatives especials" necessita de certa clarificació prèvia que doni suport al que aquí volem consignar. Nosaltres volem denotar en emprar aquesta expressió tots aquells tipus d'excepcionalitat que poden afectar les persones a nivell intel·lectual i/o mental, encara que aquest darrer àmbit, el mental, pot presentar certes característiques específiques per a les quals s'abogaria necessàriament per un tractament diferencial. Per tant, volem dirigir-nos tant a les persones que es veuen limitades en la seva capacitat de raonament i comprensió lògica, com a aquelles que tenen aquesta capacitat de forma extraordinàriament elevada. De la mateixa manera, no abastaríem les persones que s'han vist limitades en el seu desenvolupament per mancances o necessitats socials, familiars, afectives -les quals serien incloses, a efectes de la nostra exposició, dins l'àmbit de l'educació no formal -educació especialitzada-, encara que moltes vegades uns factors i uns altres es presenten en la realitat en interacció.

professionals que s'hi dediquen. Conjuntament amb aquesta realitat, però, i des d'aquestes planes volem fer una crida per a treballar en aquesta línia.

I ens atreviríem a dir que, en primer lloc, seria, si no més interessant, sí més urgent i prioritari, centrar la recerca a nivell de la pràctica educativa, amb la determinació dels objectius educatius prioritaris a assolir en cada nivell, i amb l'elaboració de programes i materials curriculars que menin cap a la consecució dels esmentats objectius, sense oblidar-nos, tanmateix, de consignar pautes d'observació i per a l'avaluació dels programes en qüestió.

D'aquesta manera, contribuiríem a la sistematització del coneixement pràctic, car aquest, quan no es recull ni és comunicat, no arriba allà on podria arribar i no provoca els efectes que podria tenir. D'aquesta manera també, podríem contribuir a l'elaboració de coneixement teòric o de base. En consultar els grans manuals de Psicologia referits a persones amb necessitats educatives especials, molt difícilment ens podem topar amb un apartat que tingui en compte les pautes per al desenvolupament moral. Sobre el desenvolupament social, encara podem obtenir més informació, però el moral és certament deficitari. El nostre treball continuat com a professionals de l'educació, la nostra observació dirigida i sistemàtica, l'aplicació de pautes corresponents a la metodologia qualitativa i altres accions similars, tenint sempre com a marc de referència l'elaboració i aplicació de programes d'educació moral contextualitzats a cada realitat, pot generar coneixement, bon coneixement vàlid, rigurós i científic, sobre el desenvolupament.

Tanmateix, amb el que acabem d'exposar línies enrera no volem pas denotar que la investigació entesa en sentit més clàssic, tal i com aquí l'estem fent servir, no sigui apropiada o s'hagi d'esperar necessàriament a tenir l'altra llacuna subsanada. No és aquesta la nostra opinió. Una cosa és que entenguem la investigació-acció sobre la pràctica educativa com a prioritària, i una altra que volguem negar la possibilitat de simultaneïtat dels dos tipus d'investigació. Cal entendre l'afirmació anterior com a producte de la nostra valoració, per tant des de la subjectivitat, i des de la nostra qualitat de persones dedicades a l'educació. Així, no és gens d'estranyar que considerem més

urgent i necessari formar a les persones en el seu vessant moral, abans de conèixer amb exactitud per quins estadis de desenvolupament passa aquesta part de la persona al llarg de la seva vida.

Molt abans que Rousseau propugnés les seves etapes de desenvolupament, s'educava i, en segons quins casos, molt encertadament. Seria aquest el mateix raonament que volem comunicar per a l'educació moral de les persones que tenen certes necessitats educatives especials.

Quines altres línies d'investigació podríem encetar a part de la ja consignada? Centrant-nos aleshores en el judici moral, i pel que fa a les persones considerades com a superdotades, seria interessant estudiar llur capacitat per al raonament moral, tot comparant-la amb el de la resta de població que actuaria com a grup-control. En aquest sentit, podríem determinar si realment hi ha també diferències estadísticament significatives en el raonament moral entre les persones superdotades i aquelles que no ho som. Igualment, i mitjançant tècniques estadístiques més específiques, es podria tractar de determinar si aquestes diferències, òbviament només en cas de trobar-ne, poden ser explicades en funció de la capacitat cognitiva, intel·lectual o abstracta, excepcional en el cas de les persones superdotades, o si, pel contrari, impliquen diferències específiques també en la capacitat de raonament moral.

Des d'una altra perspectiva, i recorrent llavors a l'enfocament qualitatiu en la investigació, seria molt interessant estudiar si es detecten diferències entre aquestes persones i la resta de població pel que fa a la determinació dels conflictes morals. Es tractaria d'investigar, per exemple, si les persones que tenen una capacitat intel·lectual excepcional, mostren preferència diferent per segons quines temàtiques en comparació a un grup-control de la mateixa edat, així com si també perceben el conflicte basal d'un dilema, posem per cas, en termes diferents a l'esmentat grup-control. Tant amb un tipus d'investigació com amb l'altra, podem arribar a generar coneixement sòlidament fonamentat.

El DIT, en canvi, per les seves característiques tècniques no podria ésser emprat amb una gran part de les persones que presenten limitacions intel·lectuals⁵¹². Tanmateix, es podrien investigar formes equivalents per a les quals les condicions d'aplicació foren vàlides. En aquest sentit, pensem que els enfocaments qualitatius serien els més vàlids. Així, mitjançant la tècnica de l'entrevista, podríem procurar recórrer al procés de raonament a propòsit de temàtiques sociomorals d'aquestes persones, mitjançant preguntes i anàlisis d'aquestes, per establir, a partir de la informació recollida, possibles pautes o tendències de desenvolupament del judici moral.

Lògicament, ens trobaríem en aquesta ocasió amb diferents punts d'arribada en funció de l'abast de la limitació cognitiva en concret, però, tanmateix, pensem que això no ha d'implicar cap refús de la investigació. Si bé la mateixa síndrome de Down pot cursar amb diferents graus de retard intel·lectual, els quals ens posarien certs límits en la nostra recerca, això no suposa que la veu de totes aquestes persones pel que fa a les qüestions ètiques no hagi de ser important -i per tant, interessant d'estudi com la de la resta de població-, ni molt menys hagi d'ésser automàticament equiparada amb la d'estadis de desenvolupament més primerencs.

En aquest sentit, hem de subratllar que, des d'àmbits religiosos cristians, s'ha fet molt -i es continua fent- per estudiar i treballar el sentiment religiós amb les persones que tenen dificultats cognitives. Llurs pautes d'actuació, així com llurs reflexions i conclusions podrien ésser un punt de partida vàlid per a clarificar la investigació en l'esfera de l'educació moral i del raonament moral, aspecte aquest que, com ja hem recollit línies abans, es presenta malhauradament molt carencial quan ens referim a les excepcionalitats.

⁵¹² Recordem la condició d'aplicació del test pel que fa al nivell de lectura.

10.3.4. Raonament moral, Educació de Persones Adultes i bagatge experiencial⁵¹³.

Tal i com hem fet esment en d'altres moments d'aquest treball, tenim l'opinió que la investigació sobre judici moral centrada en l'àmbit de l'Educació de Persones Adultes, és una de les que es configuren en aquests moments com a més importants. I això per diversos motius, entre els que destaquem, en primer terme, el fet que sigui un domini realment nou i per encetar a aquest respecte. De fet, i segons la bibliografia a què hem tingut accés, la població adulta no ha estat estudiada més que en la seva faceta de relació amb d'altres variables, tals com nivell educatiu formal assolit o afiliació política i religiosa, per exemple. Manquen, en general, estudis que considerin la població adulta en llur especificitat. I és així que, entre d'altres possibilitats, no es coneixen investigacions que estudiïn el raonament moral en aquella població adulta que, per ben diverses -i greus- raons, no aconseguiren acomplir el grau educatiu obligatori corresponents en l'etapa cronològica que eren propis.

Això ens sembla encara més interessant i prioritari de solucionar quan considerem que, a partir del marc de l'Educació de Persones Adultes, ens trobem en òptimes condicions d'abordar, encara que sigui mínimament, altres possibles relacions i implicacions del desenvolupament del judici moral. Aquest és el segon motiu que volem

⁵¹³ Tomem a recordar que la categoria "bagatge experiencial" podria ésser perfectament equiparable a la de "històries de vida", de què parlàvem en l'apartat 10.3.2. a propòsit de l'educació informal. Tanmateix, ara li donarem un enfocament un xic especial, donada la seva vinculació amb l'altra gran àrea de l'Educació Social i de l'educació no formal: l'Educació de Persones Adultes.

recollir pel que fa a la importància de la investigació en aquest gran domini de l'Educació Social.

A partir d'aquí podríem plantejar-nos interrogants com, per exemple, els que intentarien dibuixar els límits de l'educació formal pel que fa al desenvolupament del judici moral. Una vegada més, l'Educació de Persones Adultes presenta les característiques escaients per a esbrinar fins a quin punt el desenvolupament del judici moral no depèn d'altres factors o variables que no siguin estrictament l'educació formal. Qui gosaria d'afirmar que les persones implicades en algun dels processos educatius propis d'aquest àmbit, s'han vist minvades en la seva capacitat de raonar sobre conflictes morals precisament per la mancança educativa formal soferta en el seu moment?

Segur que tots/totes nosaltres pensem que hi ha altres elements que hi estan incidint, no ja per suplència o substitució de la citada educació formal -la qual cosa podria ésser considerada com a digna d'estudi i de comprovació-, sinó perquè aquesta seria la pròpia naturalesa del nostre objecte d'estudi. Segur també que tenim moltes idees o intuïcions respecte a quines variables podrien ésser igual de fonamentals que les ja consignades en les grans aportacions tèoriques sobre desenvolupament del judici moral. Doncs bé, en aquest supòsit tornem a reivindicar les òptimes condicions que ofereix per a la investigació l'Educació de Persones Adultes.

Tanmateix, tot no són tampoc flors i violes en aquest àmbit de l'Educació Social. Així, podem novament recordar les limitacions del DIT pel que fa a les condicions d'aplicació. Per tant, una investigació que volgués centrar-se en aquest àmbit, hauria de cenyir-se a aquelles persones que tenen el nivell de lectura mínim per a respondre el qüestionari. Això en parla, però, de la possibilitat, ja apuntada en d'altres apartats d'aquest capítol, de disposar de nous instruments de descripció del judici moral que pal·liessin -com a mínim⁵¹⁴- els límits d'aplicació del DIT, tasca aquesta que suposaria

⁵¹⁴ Ens hem expressat d'aquesta manera perquè òbviament la construcció d'un nou instrument de descripció del judici moral està més que fonamentada com a objectiu únic de treball, especialment quan pensem que els instruments amb què comptem, tenen en comú, entre d'altres característiques, el seu

per ella mateixa una investigació sencera i completa al marge de les consideracions aquí apuntades.

Exposada aquesta salvetat, i abans d'entrar en la línia d'investigació que considerem com a central de l'àmbit de l'Educació de Persones Adultes, ens agradaria de realitzar una darrera consideració que ja ha estat esmentada en d'altres subapartats d'aquest capítol. Ens volem referir a la necessitat d'acudir a enfocaments d'investigació mixtes qualitatives i quantitatives. L'anterior afirmació, que ens pot semblar a aquestes alçades de l'exposició com a reiterativa i redundant, adopta una configuració i una rellevància especials quan la referim a aquest àmbit de l'Educació Social que ara ens ocupa. I podem trobar la justificació del que acabem d'exposar en el disseny d'investigació de la línia que havíem anomenat com a central a l'inici d'aquest paràgraf: la influència de les experiències de vida o bagatge experiencial sobre el raonament moral.

Per a aquest objectiu creiem que la tesi doctoral de Spickelmier (1983) constituiria un bon punt de partença. Així, i partir del seu estudi, es podria abordar la tasca de realitzar nous intents de delimitació de la variable "bogatge experiencial", que es revela com a molt escadussera, per tal que llur concreció serveixi per a determinar el que és essencial del que no ho és o no ho sembla en aquesta categoria. Per aconseguir aquest objectiu, caldria primer de trobar solució al problema de la comparació entre tipus diferents d'experiències i de subjectivitats⁵¹⁵, problemàtica aquesta que la citada tesi doctoral ja posà de manifest, i per la que Rest (1986) apunta diverses orientacions de cara a llur superació.

Centrant-nos ara en el disseny de la investigació que ens ocupa i tan sols com a exemple, creiem que es podria abordar la tasca de buscar una possible traducció de les

origen estatunidenc, el qual parla, entre d'altres qüestions també, de diferències de contextualització en pensar en la nostra població.

⁵¹⁵ Això no obstant, hem d'afirmar que ens sembla més prioritària i fonamental l'equivalència entre categories d'experiències diferents que entre subjectivitats, car aquesta suposa, en certa manera, un reflex d'altres valoracions molt freqüentment utilitzades en la investigació educativa, com les escales de valoració, per exemple.

tres categories o dimensions de les dotze en total recollides a la tesi de Spickelmier que tenien més poder predictiu respecte al judici moral. Com es recordarà aquestes eren, concretament, entorn socialitzador, èxit acadèmic i orientació educacional, dimensions totes elles centrades en el marc genèric de les experiències educatives. Doncs bé, com hem apuntat línies amunt, es podria trobar l'equivalència d'aquestes dimensions a l'àmplia definició de la variable bagatge experiencial i al marge de connotacions pròpies de l'educació formal. Per abordar aquesta tasca, necessitariem recórrer -com a la citada tesi doctoral- a procediments propis de l'enfocament qualitatiu d'investigació, com per exemple l'entrevista en profunditat o la tècnica de l'incident crític, utilitzada també en l'estudi de Spickelmier. Possiblement, podríem trobar dibuixades, en l'anàlisi de la informació així recollida, tendències o models de categories d'experiència que portarien a explicar el desenvolupament del judici moral descrit en la població que ens ocupa al marge de les consignades en l'esmentat estudi.

Com d'alguna manera es pot pensar a partir del que acabem d'exposar, alberguem la sospita que la investigació per nosaltres consultada ha estat afectada d'una mena de biaix teòric, possiblement motivat per la tipologia de mostra utilitzada, que no incloïa -o al menys no s'especificava- la població relativa a l'Educació de Persones Adultes. Pensem que aquest plantejament pot encobrir amb relativa facilitat el paper i influència d'altres factors o variables que es presenten en un estat químicament més pur -valgui l'expressió- en l'àmbit que ens ocupa. En la mateixa línia, potser la teoria de partença -que ens sembla es cenyeix bàsicament a la de Rest-, marcà de forma excessiva el disseny de la investigació, fent que aquesta es focalitzés de forma artificial en uns determinats tipus d'experiències -especialment, les relacionades amb l'educació formal-, en perjudici d'altres -com ara, etapes de crisi i mecanismes de superació-.

La concreció que acabem de fer a la línia anterior, torna a fer sortir la pol·lèmica entorn de si les experiències de crisi promouen el desenvolupament del judici moral o, pel contrari, no tenen un efecte positiu sobre aquest, qüestió aquesta que, tal i com vam enunciar en sotmetre-la a anàlisi en el seu moment, pensem que no gaudeix de la

suficient fonamentació com per negar-la, i que, contràriament, sí ens sembla que és el suficientment interessant com per arriscar-se a aprofundir-la, tot i sabent, però, que les conclusions poden no llençar prou llum en un o un altre sentit.

Si bé la noció de conflicte ha estat comunament acceptada en les grans teories sobre desenvolupament moral -éssent present tant Piaget com Kohlberg, Gilligan i Rest-, no ha passat el mateix amb la idea de crisi, element aquest únicament defensat per na Gilligan. I és que, tal vegada, no suposen processos relativament semblants "conflicte" i "crisi"?⁵¹⁶ D'altra banda, ambdues nocions poden trobar justa cabuda dins la variable "bagatge experiencial", la qual és realment més àmplia que el que acoten aquestes dues nocions, car hauria d'incloure altra mena d'experiències que no es correspondrien exactament amb els paràmetres de dificultat, dubte o problema -entre d'altres-, que semblen ser comuns a les idees de conflicte i crisis. Una vegada més, l'àmbit de l'Educació Social en general i de l'Educació de Persones Adultes en particular, se'ns revela com a idoni per a sotmetre a comprovació o a refutació les hipòtesis que elaborem al respecte.

⁵¹⁶ En la nostra modesta opinió, la diferenciació entre ambdós conceptes és més una qüestió d'èmfasi i pròpia de la subjectivitat, encara que "conflicte" acostuma a semblar un mot més asèptic i menys emocional que la paraula "crisi". De la mateixa manera, l'amplitud dels termes pot ser radicalment diferent, sempre, però, en funció de les subjectivitats. Així, per exemple, una experiència de "conflicte" pot no afectar la pròpia individualitat -tal seria, per exemple, el cas de gran part de la pràctica de discussió de dilemes-, mentre que la vivència de "crisi" normalment implica la persona en si.

10.3. 5. Els components de la personalitat moral.

Passem, finalment, a desenvolupar mínimament la darrera línia d'investigació⁵¹⁷ que consignem com a possibilitat de continuació del nostre treball. Aquesta és la que es refereix a d'altres elements, a més del judici moral, com a components centrals del que per clarificació anomenarem "personalitat moral" (Rest, 1983; Puig; Martínez, 1989; Berkowitz, 1995).

És quelcom comunment acceptat -tal i com ja hem apuntat en d'altres capítols d'aquest treball, encara que mai no resulta redundant repetir-ho pels perills que implica llur oblit-, que el raonament o judici moral no abasta ni tot el fenomen moral ni tota la personalitat moral. Fins i tot, no seria tampoc una afirmació recollida per totes les visions teòriques el fet de valorar el judici moral com a la part més fonamental i consistent de les dues anteriors realitats. Nosaltres, després d'aquesta petita aportació i en acabar llur exposició, també ens movem en aquest sentit, és a dir, en el de considerar que el judici moral és un element més del fet moral, en cap cas l'únic i, potser, no el més principal.

Tot i això, cal també tenir present que la investigació en aquest domini, el del judici o raonament moral, no està, d'altra banda, exhaurida, ni molt menys. Com hem intentat definir en aquest apartat, hi ha àmbits de treball i estudi molt novedosos i per explorar, a resultes dels quals podrem avançar més en el coneixement que ja tenim entorn d'aquesta variable, i que no és complet. En la mateixa línia, la investigació sobre els altres components del fenomen moral o de la personalitat moral suposa també un horitzò ampli per explorar, que vindria a reparar un excessiu, per segons quines visions teòriques, centrament en el judici moral com a variable d'estudi.

⁵¹⁷ Ens agradaria de complementar la lectura d'aquest subapartat amb la del punt 4.1. Relació entre pensament i conducta en el domini moral. Tal com vam perfilar en aquell moment, abogàrem per un canvi d'enfocament en l'estudi de tan controvertida relació, canvi que estava íntimament relacionat amb la determinació de variables o factors que mitjançarien entre una acció i una altra. A aquesta determinació pot contribuir de forma inequívoca l'estudi sobre els components de la personalitat moral que aquí introduïrem.

Però, abans d'iniciar cap estudi, caldria interrogar-nos sobre els components teòrics que integren aquests dos objectes. A aquest respecte, i per orientar-nos en la nostra exposició, serà convenient anotar que nosaltres ens centrarem en l'estudi de la personalitat moral i deixarem al marge el del fenomen moral. La fonamentació d'aquesta manera de procedir cal buscar-la en què la investigació sobre el darrer objecte, això és, el fenomen moral ens sembla més pròpia d'altres disciplines, com la Filosofia o la mateixa Sociologia, mentre que la personalitat moral, al contrari, presenta unes arrels ben profundes endinsades en la Pedagogia i la pràctica educativa, que ens la fa més rellevant als nostres interessos i propòsits.

Centrant-nos ja en aquesta línia, la primera qüestió a plantejar-se hauria de ser, al nostre entendre, la clarificació teòrica sobre quins són els components de la personalitat moral. Fem opció per la línia d'investigació que parteix o es recolza en un model explicatiu teòric, donat que s'ha revelat com a més productiva en l'àrdua tasca de generar coneixement al llarg de la història de la investigació educativa, alhora que permet també posar de manifest possibles mancances del plantejament teòric en qüestió i, per tant, revertir la informació generada en l'elaboració d'un nou model teòric que fóra més comprensiu i ajustable a la realitat investigada.

A aquest respecte, volem recomanar tres models⁵¹⁸ que són en realitat tres propostes que orientarien i concentrarien els esforços investigadors. Només els descriurem, sense detenir-nos en la definició formal i rigurosa de cada component, per tal de no desviar-nos del propòsit d'aquest subapartat. Les propostes en qüestió són el model quadrifactorial de Rest (1983); les dimensions de la personalitat moral d'en Puig i Martínez (1989); i la totalitat de la persona moral de Berkowitz (1995).

⁵¹⁸ En aquest treball, i per la naturalesa de l'objecte estudiat, només ens havíem referit i havíem explicat el model quadrifactorial de la moralitat de Rest (1983). De totes maneres, remetim a la bibliografia citada - PUIG; MARTINEZ, 1989 i BERKOWITZ (1995)- per a una ampliació de les altres dues propostes, igual de rellevants i de vàlides per aquests propòsits de recerca que la desenvolupada de Rest.

Tal i com ja hem exposat al capítol 1 d'aquest treball, Rest proposa una explicació de la moralitat -que seria vàlida tant per a la comprensió de la personalitat moral com del fenomen moral-, articulada en quatre components: 1) Interpretar o entendre la situació. 2) Determinar la millor alternativa moralment parlant, és a dir, el que s'hauria de fer. 3) Decidir el que realment es proposa de fer. 4) Portar a terme el pla d'acció determinat. D'aquests quatre components, el segon correspondria més al judici moral de la forma com aquí ha estat debatut, i resultaria que els més investigats, ensems aquest segon component, serien el primer i el quart.

La comprensió de la situació o conflicte a analitzar i llur influència sobre el raonament moral ha estat un àmbit de treball addicional i mai no esgotat del tot, que actualment es beneficia de la incorporació de les influències afectives i emocionals. Sobre aquest respecte, acostuma a predominar un cert reduccionisme que determina la investigació a realitzar i, per tant, la informació que s'obtindrà. Aquest reduccionisme al que ens referim és el d'entendre la comprensió com a necessàriament i únicament cognitiva, intel·lectual, abstracta, sense aturar-nos a contemplar i reservar un espai en els nostres plans de treball per a una altra mena de comprensió que sigui més operacional, més manual fins i tot, i per aquella que fóra més sensitiva, més sentimental també.

D'altra banda, l'estudi i anàlisi de la conducta o acció morals -potser sí que seria aquest el factor més important a considerar en el desenvolupament moral- al que es refereix el quart component, malgrat els esforços realitzats en aquest sentit⁵¹⁹, permet també d'obrir noves vies de treball que clarifiquin no tan sols l'evidència acumulada respecte a que el judici influeix sobre l'acció, sinó fins i tot suggeriments i propostes per aconseguir esquivar els obstacles trobats a la realitat quan ens decidim a passar del propòsit a fer la feina. L'educació moral, el desenvolupament moral només tenen sentit si aconseguim que les accions per nosaltres dutes a terme reflecteixin les valoracions morals òptimes, els principis de justícia, igualtat i dignitat que reivindicuem.

⁵¹⁹ Es pot consultar especialment BLASI, A. (1989), entre d'altres.

Retornant al model de Rest i ja per acabar, seria ineludible de mencionar que el seu tercer component, decidir el que realment es proposa de fer⁵²⁰, si bé potser no ha suscitat el nombre d'investigacions que els altres components, tampoc no és un àmbit totalment nou. La seva importància radicaria en la connexió entre la comprensió de la situació i el judici moral ideal, d'una banda, i la posada en pràctica del que s'ha determinat, de l'altra. Per tant, estaria més que fonamentat tot intent d'aprofundiment en la comprensió del seu mecanisme, car suposa un element clau en la consecució de la coherència personal, alhora que garanteix el pas del pensament a l'acció.

D'altra banda, Puig i Martínez (1989)⁵²¹ mencionen com a categories o gran apartats de la personalitat moral, tres elements que són, en si mateixos, objectius educatius: Desenvolupament del judici moral, Construcció de criteris morals contextuals i Adquisició de comportaments morals. Però, quan passem a la lectura d'aquestes tres categories, veiem com a la vegada inclouen en un nivell d'igualtat altres components que contribueixen a donar-los contingut, entre els quals citem l'autonomia, l'autoregulació, l'autoconeixement, el diàleg, la responsabilitat i el compromís, especialment.

Pensem que quasevulla d'aquestes dimensions o elements suposa un àmbit d'investigació per si mateix, sigui de forma vehiculada o no a l'estudi del judici moral. És molt interessant conèixer si hi ha relació o no entre el nivell d'autonomia de la persona i el del seu judici moral, per exemple, però encara seria més interessant comprendre els mecanismes d'actuació de la capacitat d'autonomia sobre el desenvolupament moral, i determinar quines accions educatives poden desenvolupar amb més seguretat l'esmentada capacitat. I el que aquí s'ha dit en referència a l'autonomia podria ésser repetit en relació a la resta d'elements o dimensions incloses.

⁵²⁰ Sobre això i a nivell educatiu, pensem que la tècnica de resolució de conflictes, així com l'aprenentatge estructurat, les habilitats socials i els processos d'autoregulació, constitueixen molt bones exemplificacions de la forma d'incidir sobre aquest tercer component.

⁵²¹ Aquesta aportació teòrica serà recollida amb una mica més d'aprofundiment en l'annex A d'aquest treball.

D'altra banda, l'aportació teòrica de Puig i Martínez (1989) constitueix una valuosa pauta per adunar els interessos de la investigació amb la pràctica educativa, car dóna resposta tant a un plantejament que anomenarem més psicologista o teòric, com a la necessitat de guia i concreció pràctica que l'educació moral implica per naturalesa. Ens situaríem aleshores en un plantejament més característic de la investigació-acció que anés orientat a l'elaboració de materials curriculars per a desenvolupar aquestes, i d'altres, dimensions o capacitats.

Passem en darrer terme a considerar el plantejament integral de Berkowitz (1995) reflectit en la concepció de la persona moral en llur totalitat. Cinc són els àmbits proposats per aquest autor: Conducta, Caràcter, Valors -morals-, Raonament y Emoció⁵²². Una vegada més se'ns presenta el raonament o judici morals com a una variable entre d'altres, treballant aunadament en la formació d'una personalitat moral integrada.

En la nostra opinió es tracta aquesta d'una aportació a mig camí entre la fonamentació teòrico-filosòfica i la praxis educativa⁵²³, amb un relatiu predomini subjectiu del primer vessant. D'altra banda, i donat l'èmfasi que posa l'autor en arribar a aconseguir un model explicatiu total i integrat, seria potser més recomanable que les línies d'investigació que s'encetessin a partir d'aquesta proposta, ho fessin d'aquesta mateixa manera, és a dir, de forma integrada, considerant les cinc dimensions com un tot, que sempre serà més que la suma de les parts.

Aquesta concepció és segurament més difícil de portar a terme en estudis científics, però aquesta dificultat no ha de fer-nos abandonar la tasca. Per això comptem

⁵²² Seria molt interessant, si bé no és l'objecte d'aquest subapartat, comparar els elements proposats per les tres aportacions teòriques. A grans trets, i sense aturar-nos gaire-, és de destacar la considerable confluència de components. Els tres models reserven un lloc per al raonament i la conducta, estan omnipresents els valors i dedicant un espai més o menys explícit als afectes i a les actituds.

⁵²³ La mateixa afirmació podríem fer en relació a les altres dues aportacions, i en especial la de Puig i Martínez (1989). La justificació que donem a aquesta exclusió és que en el model de Berkowitz això adquireix perspectives més elevades.

amb l'avantatge de pensar que estarem aleshores abordant la investigació d'un fenomen complex de la forma com es dona en la realitat -també complexa, sense delimitacions conceptuals clarificadores però artificials, al cap i a la fi-. Es tractaria, per tant, d'estudis més aviat descriptius, car no ens sembla, així d'entrada i superficialment, que aquesta visió teòrica es presti a l'establiment d'hipòtesis i a comprovació de les mateixes.

Per últim, voldríem aprofitar aquest espai per animar la investigació en educació que estudiés, si no sobre algun d'aquests models o diferents, sobre altres components que pensem que ho són de la personalitat moral. Se'ns acuden moltes alternatives, la majoria -per no dir totes- incloses en les aportacions teòriques aquí ressenyades, com per exemple, afectivitat, empatia, sensibilitat envers qüestions morals, motivació i interès individuals, actituds de participació, implicació i/o compromís... Segurament ens n'hem deixades de molt interessants en el tinter que també hi recollim. Això suposaria nous instruments de recollida d'informació i enfocaments més qualitius i models d'investigació-acció. S'obriria així un ampli espai on hi hauria molta feina a fer, i on el DIT seria un instrument entre d'altres a ser-hi present.

Referències bibliogràfiques

- AA.VV. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- AA.VV. (1989). *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168. Monográfico: Reforma y curriculum.
- AA.VV. (1989). *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.
- AA.VV. (1990). *Cuadernos de Pedagogía*, nº 186. Monográfico: Educación ética y cívica.
- AA.VV. (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.
- AA.VV. (1992). *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201. Tema del mes: Educación moral. 8-30.
- AA.VV. (1992). *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, nº 6, Noviembre 1992. Monográfico: Feminismo y Ética.
- AA.VV. (1993). *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tona*. Bilbao: Mensajero. I.C.E. Universidad de Deusto.
- ADELL, J. (1990). *Análisis crítico de la teoría sobre el desarrollo del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación*. Tesis Doctoral no publicada. Director: J. Escámez. Universidad de Valencia.
- ALBERONI, F.; VECA, S. (1990). *L'altruisme i la moral*. Barcelona: Edicions 62.
- ALCÁNTARA, J.A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D.R.; O'BRIEN, D.G. (1990). *Discutir para comprender*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- ANASTASI, A. (1976, 3ª ed.). *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.

- ANGUERA, M^a T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- APEL, K.O. (1986). *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa.
- APEL, K.O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós. I.C.E. (U.A.B.).
- ARANGUREN, J.L. (1968). *Ética y política*. Madrid: Guadarrama.
- ARANGUREN, J.L. (1986). *Propuestas morales*. Madrid: Tecnos.
- ARCE, C. (1994). *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid: Síntesis.
- ARISTÓTELES. (1985). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- ARNAU, J. (1978). *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- ARON, I. (1980). "Moral education: The formalist tradition and the Deweyan alternative." En B. Munsey (Ed.). *Moral development, moral education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion and Education*. Birmingham: Religious Education Press. 401-426.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BÁRCENA, F. (1989). "Explicación de la educación como práctica moral." *Revista Española de Pedagogía*. nº 183, mayo-agosto. 245-278.
- BARNETT, R. (1985). *Dissimulation in moral reasoning*. Doctoral dissertation. Minneapolis: University of Minnesota.
- BARNETT, R.; VOLKER, J.M. (1985). *Moral judgment and life experience*. Material mecanografiado no publicado. Minneapolis: University of Minnesota.

- BASINGER, K.S.; GIBBS, J.C. (1987). "Validation of the Sociomoral Reflection Objective Measure-Short Form." *Psychological Reports*. nº 61. 139-146.
- BARTOLOMÉ, M. (1978). "Estudios de las variables en la investigación en educación." En J. Arnau (Dir.). *Métodos de investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona: Omega. 103-138.
- BARTOLOMÉ, M.; ECHEVARRÍA, B.; MATEO, J.; RODRÍGUEZ, S. (Coords.). (1982). *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona.
- BENHABIB, S. (1992). "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral." *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*. nº 6, noviembre 1992. 37-63.
- BENLLOCH, M. (1984). *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Madrid: Visor.
- BERKOWITZ, M.W. (1991). Material i apunts del Seminari sobre el Paper de la Discussió en l'Educació Moral. G.R.E.M. Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona. Desembre 1991.
- BERKOWITZ, M.W. (1995). "Educar la persona moral en su totalidad". *Ponencia presentada a las Jornadas de Educación en Valores y Desarrollo Moral*. Barcelona: Universitat de Barcelona. I.C.E. (U.B.).
- BERKOWITZ, M.W.; BROUGHTON, J.M.; GIBBS, J.C. (1977). "Equilibration in moral reasoning development: A new methodology." *Conferència al 7th. Annual Symposium of the Jean Piaget Society (1977)*. Philadelphia.
- BERKOWITZ, M.W.; GIBBS, J.C.; BROUGHTON, J.M. (1980). "The relation of moral judgment stage dispartiy to developmental effects of peer dialogues." *Merrill-Palmer Quarterly*. nº 26. 341-357.
- BERKOWITZ, M.W.; GIBBS, J.C. (1983). "Measuring the developmental features of moral discussion." *Merrill-Palmer Quarterly*. nº 29. 399-410.

- BERKOWITZ, M.W.; OSER, F. (Eds). (1985). "The role of discussion in moral education". *Moral education. Theory and application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 197-218.
- BERKOWITZ, M.W.; OSER, F.; ALTHOF, W. (1987). "The development of sociomoral discourse". En W.M. Kurtines; J.L. Gewirtz (Eds.). *Moral development: Through social interaction*. New York: John Wiley & Sons. 322-352.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: P.P.U.
- BISQUERRA, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vols. I i II. Barcelona: P.P.U.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (1992). *Tests de Comprensió Lectora (Català i Castellà)*.
- BLASI, A. (1980). "Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature." *Psychological Bulletin*. Vol. 88; nº1. 1-45. Versión castellana en E. Turiel, I. Enesco; J. Linaza (1989). *El mundo social en la mente infantil*. : BLASI, A. (1989). "Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral". Madrid: Alianza. 331-388.
- BOLÍVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (1993). *Diseño curricular de ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

- BRAINERD, C.J. (1973). "Judgments and explanations as criteria for the presence of cognitive structures." *Psychological Bulletin*. nº 79. 172-179.
- BRAINERD, C.J. (1977). "Response criteria in concept development research." *Child Development*. nº48. 360-366.
- BRION-MEISELS, S.; SELMAN, R.L. (1985). "The adolescent as a interpersonal negotiator: Three portraits of social development." In M.W. Berkowitz; F. Oser (Eds.). *Moral education: Theory and application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 369-383.
- BRUNET, J.J.; NEGRO, J.L. (1988). *Tutorías con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- CABRERA, F.; ESPÍN, J. (1986). *Medición y evaluación educativas*. Barcelona: P.P.U.
- CAÍNZOS, M. (1990). *El juicio moral y la actuación en las asambleas de clase*. Conferència donada en l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- CALVO, F. (1978). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- CAMPS, V. (Ed.). (1989). *Historia de la ética*. 3 vols. Barcelona: Crítica.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CAMPS, V. (1994; 2ª ed.). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CANO, Mª I. (1990). *El tratamiento de lo moral i afectivo en el aula*. Conferència donada a Rosa Sensat, 29/3/90. Barcelona.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes: Barcelona.
- CARR, W. ; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (Comp.). (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- CARRILLO, I. en col.laboració amb MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M^ªR.; PAYÀ, M.; LÓPEZ, S.; CABRÉ, P. (1993). *La importància dels valors en l'educació. Consideracions socials i pedagògiques*. En premsa. Barcelona: I.C.E. de la U.B.
- CARROLL, J. (1974). *Children's judgements of statements exemplifying different moral stages*. Unpublished doctoral dissertation. Hofstra University.
- CATTELL, R.B.; CATTELL, A.K.S. (1990; 6^a ed. rev.). *Tests de Factor "g", Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- CEMBRANOS, C.; BARTOLOMÉ, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea.
- COLBY, A. (1978). "Evolution of a moral-development theory." En W. Damon (Ed.). *New directions for child development: Moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. & Collaborators (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. I. Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. & Collaborators (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. II. Standard issue scoring manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L.; GIBBS, J.; LIEBERMAN, M.A. (1980). "A longitudinal study of moral judgment." *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Cambridge: Center for Moral Education. Harvard University.
- COLL, C. (1988). "Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo." *Infancia y Aprendizaje*. n^o 41. 131-142.

- COLL, C. (1988, 3ªed.). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- CORTINA, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.
- CORTINA, A. (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1989). "Ética discursiva". En V. Camps (Ed.). *Historia de la ética. Vol. 3. La ética contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- CORTINA, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1995). "La educación del hombre y del ciudadano". *Ponencia presentada a las Jornadas de Educación en Valores y Desarrollo Moral*. Barcelona: Universitat de Barcelona. I.C.E. (U.B.).
- CROMBACH, L.J. (1972, 2ª ed.). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CUADRAS, C.M.; ECHEVARRÍA, B.; MATEO, J.; SÁNCHEZ, P. (1984). *Fundamentos de estadística. Aplicación a las Ciencias Humanas*. Barcelona: P.P.U.
- CUBERO, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada.
- CURWIN, R.L.; CURWIN, G. (1984). *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: CEAC.
- DAMON, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAMON, W. (1980). "Patterns of change in children's social reasoning: A two- year longitudinal study." *Child Development*. nº 51.1010-1017.

- DAMON, W.; KILLEN, M. (1982). "Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning." *Merrill-Palmer Quarterly*. nº 28. 347-367.
- DARLEY, J.; BASTON, C. (1973). "From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*. nº 27. 100-108.
- DAVISON, M.L. (1977). "On a unidimensional, metric unfolding model for attitudinal and developmental data." *Psychometria*. Vol. 42. 523-548.
- DAVISON, M.L.; ROBINS, S. (1978). "The reliability and validity of objective indices of moral development." *Applied Psychological Measurement*. Vol.2. 391-403.
- DAVISON, M.; ROBBINS, S.; SWANSON, D. (1978). "Stage structure in objective moral judgment." *Developmental Psychology*. Vol. 14, nº 2. 137-146.
- DE LA CABA, M^a A. (1993). "Razonamiento y construcción de valores en el aula." *Infancia y Aprendizaje*. nº 64. 73-94.
- DE LA ORDEN, A. (1975). *El agrupamiento de los alumnos*. Madrid: I.C.E. Universidad Complutense/C.S.I.C.
- DEARDEN, R.F.; HIRTS, P.H.; PETERS, R.S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- DEEMER, D. (1989). *Life experiences and moral judgment*. Tesis Doctoral no publicada. Minneapolis: University of Minnesota.
- DEL RINCÓN, D. (1987). *Análisis de los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética*. Tesis Doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DEL RINCON, D. (1988). *Diseños cualitativos en investigación educativa*. Documento mecanografiado no publicado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- DEL RINCÓN, D. (1989). *Técnicas de evaluación del desarrollo moral*. Documento mecanografiado no publicado. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DELVAL, J. (1989). "La representación infantil del mundo social" En E. Turiel; I. Enesco; J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 245-328.
- DELVAL, J.; ENESCO, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ AGUADO, M^a J.; BARAJA, A. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: M.E.C.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J.; MEDRANO, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- DOMÉNECH, J.M^a (1975). *Métodos estadísticos para la investigación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- DOMÉNECH, J.M^a. (1977). *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*. Barcelona: Herder.
- DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata-M.E.C.
- DURKEIM, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- EISENBERG, N.; REYKOWSKI, J.; STAUB, E. (Eds.) (1989). *Social and moral values. Individual and societal perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

- ELLIOT, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ENESCO, I.; DELVAL, J. ; LINAZA, J. (1989). "Conocimiento social y no social." En E. Turiel; I. Enesco; J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 21-36.
- ERICKSON, V.L.; COLBY, S.; LIBBEY, P.; LOHMAN, G. (1976). "The young adolescent: A curriculum to promote psychological growth." En G.D. Miller (Ed.). *Developmental education*. St. Paul: Minnesota Department of Education.
- ESCÁMEZ, J. (1987). "Relación del conocimiento moral con la acción moral: La educación para una conducta moral." En J.A. Jordán; F.F. Santolaria (Eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU. 207-240.
- ESCÁMEZ, J. (1994). "Orientaciones para la educación en valores morales en el nivel de educación secundaria." *Curs de Formació de Formadors. Jornades d'Aprofundiment*. I.C.E. Universitat de Barcelona. Collbató, juliol 1994.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. (1993; 3ª ed.). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- EYSENCK, H.J. (1971; 2ona. ed.) *Estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- EYSENCK, H.J. (1981). *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza.
- FELDMAN, D.S; GAGNON, J.; HOFMANN, R.; SIMPSON, J. (1991). *StatView II. The solution for data analysis and presentation graphics*. Berkeley: Abacus Concepts.
- FERRATER MORA, J.; COHN, P. (1981). *Ética aplicada*. Madrid: Alianza.
- FLAVELL, J.H. (1968). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.

- FLAVELL, J.H. (1970). "Concept development" En P.H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons. 983-1059.
- FLAVELL, J.H. (1971). "Stage-related properties of cognitive development." *Cognitive Psychology*. nº 2. 421-453.
- FLAVELL, J.H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- FLAVELL, J.H.; WOHLWILL, J.F. (1969). "Formal and functional aspects of cognitive development." En D. Elkind; J.H. Flavell (Eds.). *Studies in cognitive development: Essais in Honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.
- FOUCAULT, M. (1985). "¿Qué es la Ilustración?" *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1987). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI. 38-68.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós / I.C.E. U.A.B.
- FRANKENA, W.K. (1963). *Ethics*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- FREEMAN, F. (1970). *Introducción a la inferencia estadística*. México: Trillas.
- FREIRE, P. (1985; 10ª ed.). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1989). "La pràctica educativa." *Temps d'Educació*. nº1 (1er. semestre). 91-100.
- GALBRAITH, R.E.; JONES, T.M. (1976). *Moral reasoning: A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*. Minneapolis: Greenhaven Press.
- GARRIDO, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Ramón Areces.

- GARROD, A. (Ed.). (1993). *Approaches to moral development. New research and emerging themes*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1989). *Disseny Curricular: Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- GIBBS, J. (1977). "Kohlberg's stages of moral development: A constructive critique." *Harvard Educational Review*. nº 27. 43-61.
- GIBBS, J.C. (1979). "Kohlberg's moral stage theory: A Piagetian revision." *Human Development*. nº 22. 89-112.
- GIBBS, J.C.; BASINGER, K.S.; FULLER, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIBBS, J.C.; WIDAMAN, K.F. (1982). *Measuring the development of sociomoral reflection*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GIBBS, J.C.; WIDAMAN, K.F.; COLBY, A. (1982). "Construction and validation of a simplified, group administerable equivalent to Moral Judgment Interview." *Child Development*. nº 53. 895-910.
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: F.C.E.
- GILLIGAN, C. (1993). "Adolescent development reconsidered." En A. Garrod (Ed.). *Approaches to moral development. New research and emerging themes*. New York: Teachers College Press, Columbia University. 103-132.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986, 4ª ed.). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GLASS, G.V. (1977). "Integrating findings: The meta-analysis of research." En F. Kerlinger (Ed.). *Review of research in education*. Itasca: Peacock. 351-379.
- GOETZ, J.P. ; LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1991). *La educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994). "La escuela y la tarea humanizadora. Una reflexión sobre el reto de la educación en los valores." *Nexo. Revista del Profesorado de Cantabria*. nº2. 3-6.
- GORDILLO, M.V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Madrid: Eunsa.
- GUILFORD, J.P.; FRUCHTER, B. (1981; 6ª ed.). *Fundamental statistics in psychology and education*. Singapore: McGraw Hill Book Company.
- GUISÁN, E. (1986). *Razón y pasión en Ética. Los dilemas de la Ética contemporánea*. Barcelona: Anthropos.
- GUISÁN, E. (1990). "La democracia ética". *Conferencia dada en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona*. 7/3/1990.
- HAAN, N.; SMITH, M.B.; BLOCK, J. (1968). "Moral reasoning of young adults: political-social behavior, family background and personality correlates." *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 10, nº 3. 183-201.
- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. (2 vols.) Madrid: Taurus.
- HARRIS, R.J. (1985). *A primer of multivariate statistics*. Orlando: Academic Press.

- HAU, K.T. (1983). *A cross-cultural study of a moral judgment test (the D.I.T.)*. Unpublished Master's thesis. Hong Kong: Chinese University.
- HAYMAN, J. (1979). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HERSH, R.; REIMER, J. ; PAOLITTO, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HIERREZUELO, J. y MONTERO, A. (1989). *La ciencia de los alumnos*. Barcelona: Laia (M.E.C.).
- HIGGINS, A. (1987). "A feminist perspective on moral education." *Journal of Moral Education*. Vol. 16, nº 3. 240-248.
- HINDE, R.A.; PERRET-CLERMONT, A.N.; HINDE, J.S. (1988). *Relations interpersonnelles et développemental des savoirs*. Fribourg: Delval. Fondation Fyssen.
- HOFFMAN, M.L. (1983). "Desarrollo moral y conducta." *Infancia y Aprendizaje*. nº M-3. 13-36.
- HOFMAN, M.L. (1993). "Empathy, social cognition and moral education". En A. Garrod (Ed.). *Approaches to moral development. New research and emerging themes*. New York: Teachers College Press. 157-179.
- HOWE, L.; HOWE, M. (1976). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- HYLAND, J.T. (1977). "Moral reasoning and moral education." *Journal of Moral Education*. Vol. 6, nº 2. 75-80.
- I.E.P.S. (1979). *Educación y valores*. Madrid: Narcea.
- JOHNSTON, M. (1989). "Moral reasoning and teacher's understanding of individualized instruction." *Journal of Moral Education*. Vol. 18, nº 1. 45-59.

- JORDAN, J.A. ; SANTOLARIA, F.F. (1987). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P.P.U.
- JOYCE, B.; WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- KANT, I. (1984). *Fonamentació de la metafísica dels costums*. Barcelona: Laia.
- KELLER, M.; REUSS, S. (1985). "The process of moral decisions-making: Normative and empirical conditions of participation in moral discourse." In M.W. Berkowitz; F. Oser (Eds.). *Moral education: Theory and application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- KEMMIS, S. ; McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- KERLINGER, F.M. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- KHUN, D. (1978). "Mechanisms of cognitive and social development: One psychology or two?" *Human Development*. nº 21. 92-118.
- KIRK, E.R. (1982; 2ª ed.). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. New York: Brooks/Cole Publishing Company.
- KOHLBERG, L. (1973). "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment." *Journal of Philosophy*. nº 40.
- KOHLBERG, L. (1976). "Moral stages and moralization: The cognitive development approach." En T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior. Theory research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KOHLBERG, L. (1982). "Los estadios morales y la moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo." *Infancia y Aprendizaje*. nº 18. 33-51.

- KOHLBERG, L. (1987). "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral." En J.A. Jordán; F. Santolaria (Comps.). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P.P.U. 85-114.
- KOHLBERG, L. (1989). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo." En Turiel, E.; Enesco, I. ; Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 71-100.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browner.
- KOHLBERG, L.; KRAMER, R. (1969). "Continuities and discontinuities in childhood moral development." *Human development*. nº 12. 93-120.
- KREBS, R.; KOHLBERG, L. (1977). *Moral judgment and ego controls as determinants of resistance to cheating*. Unpublished Paper. University of Harvard. Laboratory of Human Development.
- KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J. (Eds.). (1984). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- KURTINES, W.M. (1991). "Psychosocial development. A co-constructivist perspective". Documento mecanografiado no publicado. Miami: Florida International University. Dept. Psychology.
- KURTINES, W.M. (1992). Material i apunts del Seminari sobre l'Educació Moral des de la Perspectiva Psico-social. G.R.E.M. i I.C.E. de la Universitat de Barcelona. Barcelona, abril 1992.
- KURTINES, W.M.; ALVAREZ, M.; AZMITIA, M. (1990). "Science and morality: The role of values in science and the scientific study of moral phenomena." *Psychological Bulletin*. Vol. 107. nº3. 283-295.
- KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J.L. (Eds.) (1987). *Moral development: Through social interaction*. New York: John Wiley & Sons.

- KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J.L. (Eds.). (1991). *Handbook of moral behavior and development. (3 vols.)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- KURTINES, W.M.; MAYOCK, E. ; POLLARD, S.R.;LANZA, T.; CARLO, G. (1991). "Social and moral development from the perspective of psychosocial theory." En W.M. Kurtines; J.L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development. Vol. 1: Theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 303-333.
- LAWRENCE, J.A. (1978). *The component procedures of moral judgement making*. Tesi Doctoral no publicada. En Dissertation Abstracts International (1979), 40, 896-B (Universtiy Microfilms nº 7918360). University of Minnesota.
- LEIGHTON, C.J. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños. Egocentrismo y altruísmo*. Barcelona: Gedisa.
- LICKONA, T. (Ed.). (1976). *Moral development and behavior. Theory research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LIEBERMAN, M. A. (1971). *Estimation of a moral judgment level using items whose alternatives form a graded scale*. Comunicación presentada a la Reunión Anual de la American Educational Research Associations. New York.
- LIPMAN, M. (1987). "Ethical reasoning and the craft of moral practice." *Journal of Moral Education*. Vol. 16, nº 2. 139-147.
- LIPMAN, M. (1988). *Lisa. Investigación ética. (Manual del profesor y libro del alumno)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LOCKE, D. (1980). "The illusion of stage six." *Journal of Moral Education*. Vol. 9, nº 2. 103-109.
- LOCKWOOD, A.L. (1970). *Relations of political and moral thought*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.

- LOCKWOOD, A. L. (1978). "The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research." *Review of Educational Research*. nº 48. 325-364.
- LÓPEZ, S.; MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C.; BUXARRAIS, M^ªR.; PUIG, J.M^ª; TRILLA, J.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M^ªM.; MARTÍN, X.; PAYÀ, M.; VILAR, J. (1994). *Transversal. Educació Moral. 1*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana - Edicions 62.
- LÓPEZ, S.; MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C.; BUXARRAIS, M^ªR.; PUIG, J.M^ª; TRILLA, J.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M^ªM.; MARTÍN, X.; PAYÀ, M.; VILAR, J. (1994). *Transversal. Educació Moral. 2*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana - Edicions 62.
- LÓPEZ, S.; MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C.; BUXARRAIS, M^ªR.; PUIG, J.M^ª; TRILLA, J.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M^ªM.; MARTÍN, X.; PAYÀ, M.; VILAR, J. (1994). *Transversal. Educació Moral. Guia didàctica*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana - Edicions 62.
- MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MAGOWAN, S.A.; LEE, T. (1970). "Some sources of error in the use of the projective method for the assessment of moral judgment." *British Journal of Psychology*. nº 61. 535-543.
- MAITLAND, K.A.; GOLDMAN, J.R. (1974). "Moral judgment as a function of peer group interaction." *Journal of Personality and Social Psychology*. nº30. 699 i ss.
- MAKARENKO, A.S. (1967). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- MARDONES, J.M. y URSUA, M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y morales*. Barcelona: Fontamara. 15-38.
- MARÍN, M.A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores. Un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.

- MARTÍN, M^a J. (1993). *Diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de 8 a 10 años*. Tesis doctoral no publicada. Director: Josep M^a Puig. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MARTÍN, X.; PUIG, J.M^a; BUXARRAIS, M^aR.; MARTÍNEZ, M.; TRILLA, J.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M^aM.; LÓPEZ, S.; PAYÁ, M.; VILAR, J. (1995). *Transversal. Educació moral. Cicle mitjà. 1*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana - Edicions 62.
- MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: P.P.U.
- MARTINEZ, M. (1990). *El problema de l'avaluació en l'àmbit de l'educació moral i ètica a l'escola*. Conferència donada a Rosa Sensat, febrer/1990. Barcelona.
- MARTÍNEZ, M. (1992). *La enseñanza de los valores en la escuela*. Ponència desenvolupada al Seminari Valors y Educación. Madrid: M.E.C. Cádiz, novembre 1991.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M^a R. (1991). "La convención de 1989 y la educación moral". *Revista Española de Pedagogía*. nº 190. 519-534.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M^a (1991). *L'educació en els valors. Quatre reptes per a la nostra escola*. Documents de la Jornada de Reflexió celebrada l'1 de desembre de 1990. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- MARTINEZ, M.; PUIG, J.M^a. (Coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: P.P.U.
- MASNOU, F. (1991). *Educació per a la convivència. Una alternativa prosocial*. Vic: Eumo.
- McCALLUM, J.A. (1993). "Teacher reasoning and moral judgement in the context of student discipline situations." *Journal of Moral Education*. Vol. 22, nº 1. 3-17.

- McGEORGE, C. (1975). "The susceptibility to faking of the Defining Issues Test of moral judgement." *Developmental Psychology*. nº 11, 108.
- McNAMEE, S. (1977). "Moral behavior, moral development and motivation." *Journal of Moral Education*. Vol. 7, nº 1. 27-31.
- MEDINNUS, G.R. (1959). "Immanent justice in children: A review of the literature and additional data." *Journal of Genetic Psychology*. nº 94. 253-262.
- MEDRANO, C. (1992). "Un modelo cognitivo para la explicación del desarrollo socio-moral." *Investigación y Educación*. nº 9. 11-23.
- MÍNGUEZ, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo y enseñanza de valores*. Comunicación presentada al XIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. "Antropología pedagógica". Tarragona, diciembre 1994.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C.
- MOON, Y.L. (1984). *Cross-cultural studies on moral judgment development using the Defining Issues Test*. Unpublished manuscript. Minneapolis: University of Minnesota.
- MORENO, J.L. (1987). *Psicodrama*. Buenos Aires. Houmé.
- MOSHER, R.L.; SPRINTHALL, N. (1970). "Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development." *American Psychologist*. nº 25. 911-924.
- MUCH, N.; SHWEDER, R. (1977). "Speaking of rules. The analysis of culture in breach." En W. Damon (Ed.). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.

- MUGNY, G.; PERRET-CLEMONT, A. ; DOISE, W. (1981). "Interpersonal coordinations and sociological differences in the construction of intellect." En G.M. Stephenson ; J.M. Davis (Eds.). *Progress in applied social psychology. (Vol. 1)*. New York: John Wiley and Sons.
- MUNSEY, B. (Ed.) (1980). *Moral development, moral education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion and Education*. Birmingham: Religious Education Press.
- MUSSEN, P.H.; CONGER, J.J.; KAGAN, J. (1980). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- NELSON, K. ; SEIDMAN, S. (1989). "El desarrollo del conocimiento social: Jugando con guiones." En E. Turiel, I. Enesco; J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 155-180.
- NINO, C.S. (1989). *El constructivismo ético*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- NISAN, M.; KOHLBERG, L. (1982). "Universality and cross-cultural variation in moral development: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey." *Child development*. nº53. 865-876.
- NOVACK, J.D. ; GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NUCCI, L. (1981). "Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or social concepts." *Child development*. nº52. 114-121.
- ORTEGA, P.; SAURA, J.P.; MÍNGUEZ, R. (1993). "La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales." *Revista de Educación*. nº 301 (mayo-agosto). 167-196.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1994). *Educación para la convivencia*. Valencia: Nau Llibres.

- OSER, F. K. (1981). *Moralisches urteil in gruppen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OSER, F. K. (1995). *Future perspectives of moral education. Ponència presentada a les Jornades de Educació en Valors y Desarrollo moral*. Universidad de Barcelona-I.C.E. Barcelona, 4-6 de mayo de 1995.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (Comps.) (1991). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- PANOWITSCH, H. (1975). *Change and stability in the D.I.T.* Tesi doctoral no publicada: University of Minnesota.
- PANTOJA, L. (1990). *Autorregulación y conducta moral*. Conferencia dada en la Associació de Mestres Rosa Sensat, 3/5/1990. Barcelona.
- PASCUAL, A.V. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (Comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; ALMARAZ, J. (Comp.) (1981). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero.
- PETERS, R.S. (1978). "The place of Kohlberg's theory in moral education." *Journal of Moral Education*. Vol. 7, nº 3. 147-157.
- PETERS, R.S. (1981). *Desarrollo moral y educación moral*. México: F.C.E.
- PIAGET, J. (1923; 1965). *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1965; 1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- PIAGET, J. (1967). "Los procedimientos de la educación moral." En J. Piaget; P. Petersen; H. Wodehouse; L. Santullano. *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada. 7-54.

- PIAGET, J.; PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H.; SANTULLANO, L. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- POLLARD, S.R.; KURTINES, W.M.; CARLO, G.; DANCS, M.; MAYOCK, E. (1991). "Moral education from the perspective of psychosocial theory." En W.M. Kurtines; J.L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development. Vol. 3: Application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 289-315.
- POWERS, S.I. (1981). *The relationship of family interaction to adolescent moral development*. Conferència no publicada. Laboratory of Social Psychiatry. Harvard Medical School.
- PUIG, J.M^a (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: I.C.E. (U.B.)- Horsori.
- PUIG, J.M^a; MARTINEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- PUIG, J.M^a en colaboración con H. SALINAS (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: C.L.E. (Col. Didácticas).
- RATHS, L.E.; HARMIN, M.; SIMON, S.B. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- RAWLS, J.A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- REST, J.R. (1969). *Hierarchies of comprehension and preference in a developmental stage model of moral thinking*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- REST, J.R. (1974). "The hierarchical nature of moral judgment". *Journal of Personality*, nº 41. 86-109.
- REST, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- REST, J.R. (1983). "Morality." En: J. Flavell; E. Markman (Eds.). *Cognitive development. Manual of child psychology. Vol. 3.* New York: Wiley. 556-629.
- REST, J.R. (1984). "The major components of morality". En W. Kurtines; J. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development.* New York: John Wiley & Sons. 24-40.
- REST, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory.* New York: Praeger Publishers.
- REST, J.R. (1988). "Why does college promote development in moral judgement?" *Journal of Moral Education.* Vol. 17, nº 3. 183-194.
- REST, J.R. (1990; 3ª ed.). *Defining Issues Test. Manual.* Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development: University of Minnesota.
- REST, J.R. (1993). "Research on moral judgement in College students." En A. Garrod (Ed.). *Approaches to moral development. New research and emerging themes.* New York: Teachers College Press. 201-213.
- REST, J.R.; NARVÁEZ, D. (Eds.) (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- REST, J.R.; TURIEL, E.; KOHLBERG, L. (1978). "Relations between level of moral judgement and preference and comprehensions of the moral judgement of others." *Journal of Personality.* nº37. 20-30.
- ROTHMAN, G.R. (1971). *An experimental analysis of the relationship between moral judgment and behavioral choice.* Dissertation Abstracts International, 32, 1971, 3624B. Unpublished Ph. D. University of Columbia.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1992). *Ética constructiva y autonomía personal.* Madrid: Tecnos.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I.; ISPIZUA, M^a A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANTIUSK, V.; GÓMEZ DE VELASCO, F. (1984). *Didáctica de la filosofía*. Madrid: Narcea.
- SASTRE, G. (1990). *El conflicte i el desenvolupament moral*. Conferència donada a Rosa Sensat, 7/3/90. Barcelona.
- SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SCHLAEFLI, A.; REST, J.R.; THOMA, S.J. (1985). "Does moral education improve moral judgement? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test." *Review of Educational Research*. Vol. 55; nº 3. 319-352.
- SCHWARTZ, S.H. (1977). "Normative influences on altruism." En: L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R.L. (1988). "Utilisation de stratégies de négociation interpersonnelle et capacités de communication: une exploration clinique longitudinale de deux adolescentes perturbées". En R.A. Hinde; A.N. Perret-Clermont; J.S. Hinde *Relations interpersonnelles et développemental des savoirs*. Fribourg: Delval. Fondation Fyssen. 303-335.
- SELMAN, R.L. (1971). "Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood." *Child Development*. nº 42. 1721-1734.
- SELMAN, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R.L. (1989). "El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica." En E. Turiel, I. Enesco; J. Linaza *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 101-124.

- SELMAN, R.L.; DEMOREST, A.P. (1984). "Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model." *Child Development*. nº 55. 288-304.
- SHURE, M.B. "La resolución de problemas interpersonales: Une approche cognitive du comportement." En R.A. Hinde; A.N. Perret-Clermont; J.S. Hinde *Relations interpersonnelles et développemental des savoirs*. Fribourg: Delval. Fondation Fyssen. 279-301.
- SIMON, S.B.; HOWE, L.; KIRSCHENBAUM, H. (1977). *Clarificación de valores: Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. México. Avante.
- SIMPSON, E.L. (1974). "Moral development research: A case of scientific cultural bias." *Human Development*. nº 17. 81-106.
- SKINNER, B.F. (1971). *Ciencia y conducta humana. Una psicología científica*. Barcelona. Fontanella.
- SKINNER, B. F. (1980; 4ª ed.). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.
- SMITH, M.E. (1978). "Moral reasoning: Its relation to logical thinking and role-taking." *Journal of Moral Education*. Vol. 8, nº 1. 41-49.
- SNAREY, J.R.; REIMER, J.; KOHLBERG, L. (1985). "The development of social-moral reasoning among kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study." *Developmental Psychology*. Vol. 20, nº1. 3-17.
- SPICKELMIER, J. (1983). *College experience and moral judgment development*. Tesis doctoral no publicada. Minneapolis: University of Minnesota.
- SPSS Inc. (1990). *SPSS for the Macintosh: Operations guide*. Chicago: SPSS Inc.
- SPSS Inc. (1991; 3ª ed.). *SPSS-X User's guide*. Chicago: SPSS Inc.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

- STUFFLEBEAM, D.L. ; SHINKFIELD, A.J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SUMMERS, G.F. (Ed.) (1982). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- SWENSON, C.L. (1984). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THOMA, S.J. (1984). *Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues*. Unpublished manuscript. Minneapolis: University of Minnesota. Publicat el 1986 a *Developmental Review*. nº 6. 165-180.
- THOMA, S.J. (1994). "Moral judgments and moral action". En J.R. Rest; D. Narváez (Eds.). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 199-211.
- TRILLA, J. (1990). *La neutralitat del mestre*. Conferència donada a Rosa Sensat, 24/5/90. Barcelona.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones. Animación socio-cultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- TURIEL, E. (1978; a). "The development of concepts of social structure: Social convention." En J. Glick; A. Clarke-Stewart (Eds.). *The development of social understanding*. New York: Gardner-Press.
- TURIEL, E. (1978; b). "Social regulations and domains of social concepts." En W. Damon (Ed.). *New directions for child development. Vol. 1. Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

- TURIEL, E. (1989). "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social". En E. Turiel, I. Enesco; J. Linaza *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 37-68.
- TURIEL, E.; ROTHMAN, G.R. (1972). "The influence of reasoning on behavioral choices at different stages of moral development." *Child Development*. Vol. 43. 741-756.
- VAN DALEN, D.B.; MEYER, W.J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- VAN DER KEILEN, M.; GARG, R. (1994). "Moral realism in adult's judgments of responsibility." *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*. Vol. 128, nº 2. 149-156.
- VISAUTA, B.; BATALLÉ, P. (1986; 2ª ed.). *Métodos estadísticos aplicados. Vol. II. Estadística inferencial*. Barcelona: P.P.U.
- WALKER, L.J. (1980). "Cognitive and perspective -taking prerequisites for moral development." *Child development*. nº 51. 131-139.
- WALKER, L.J. (1985). "Sex difference in the development of moral reasoning: A critical review." *Child Development*. nº 55. 677-691.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-M.E.C.

R 1711
TD
E 339

**Departament de Teoria i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona**

**AVALUACIÓ DEL JUDICI MORAL EN L'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA.
DISSENY D'UN CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ MORAL PER
AL PRIMER CICLE DE L'ESO.**

Volum II

- 44 -

0624-93160

EXCLÒS PRÉSTEC

Montserrat Payà Sanchez

1995



BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700693231

ANNEXOS

A.- Delimitació conceptual del model d'educació moral en què es recolza la proposta curricular. (blau)

Introducció.

1. Fonamentació filosòfica.
2. Educació moral i pluralisme.
3. Definició d'educació moral.
4. Models d'educació moral.
 - 4.1. Model basat en valors absoluts.
 - 4.2. Model basat en valors relatius.
 - 4.3. Model basat en la construcció racional, autònoma i dialògica del valors.
5. La construcció racional, autònoma i dialògica dels valors.
6. La personalitat moral.

B.- Principals moments en el procés d'elaboració del currículum d'educació moral. (grog)

1. Determinació dels continguts del currículum.
2. Procés d'elaboració i aproximació a l'avaluació.

C.- Proposta de currículum d'educació moral per a les edats 12-14. (verd)

D.- L'instrument DIT en les successives fases d'adaptació. (vermell)

ANNEX A

**Delimitació conceptual del model d'educació moral en què es
recolza la proposta curricular.**

Delimitació conceptual del model d'educació moral¹ en què es recolza la proposta curricular

Introducció.

Des de qualsevol posicionament reflexiu, s'ha de concloure que els valors no són aliens ni a la teoria de l'educació ni a la pràctica educativa. També hi ha qui va més enllà en afirmar que l'educació, si ho és veritablement, ha de ser educació moral. Però, com fer d'aquesta educació moral, que sembla quelcom ineludible, la millor de les possibles?

Per respondre aquesta pregunta necessitem partir d'un model teòric, fer-lo explícit i sotmetre'l a revisió i a crítica per part de tota la comunitat educativa implicada. L'explicació del model teòric adoptat per nosaltres² és el que aquí oferim, que permet alhora fonamentar la proposta curricular en educació moral per a les edats compreses entre dotze i catorze anys, això és, el Primer Nivell de la Secundària Obligatoria, que correspon a l'Annex B d'aquest treball.

¹ Al llarg d'aquesta presentació emprarem indistintament les expressions educació moral i en valors, encara que no són exactament equivalents, car hi ha valors que no són pròpiament morals, com per exemple, els que se'n deriven de l'aplicació del mètode d'estudi propi d'una disciplina. Tampoc no establirem una diferenciació rigurosa i estricta entre els termes "ètica" i "moral", encara que si ens veïssim en l'obligació de fer-la optariem per entendre la moral com el que una persona, col·lectiu, etapa històrica defineix com el bé o el que és just, mentre que l'ètica seria la reflexió sobre aquesta comprensió o determinació.

² Algunes, si no moltes, de les idees que aquí es recolliran han constituït ja motiu d'exposició a la part teòrica d'aquest treball, en especial les que es refereixen a les interpretacions filosòfiques. La redundància ve explicada per la necessitat de fonamentació teòrica del model d'educació moral que defensem i en el qual es recolza la nostra proposta curricular.

1. Fonamentació filosòfica.

L'ètica discursiva³ -que, en certa manera, monopolitza el panorama filosòfic actual- està considerada com a l'hereva de la filosofia kantiana. Tanmateix, n'hi ha també una altra línia que parteix directament dels postulats aristòtelics i que coexisteix amb la primera.

Aquest dualisme pot portar a pensar que es tracta de postures oposades i necessàriament antinòmiques. Si bé és cert que els punts d'origen són realment divergents -la tradició aristotèlica defensant una ètica dels continguts o material, i la kantiana prioritzant el judici i, per tant, el caràcter formal-, no són totalment excloents, perquè ¿què és pot dir del diàleg com a instrument i com a valor que centra les reflexions de l'ètica discursiva? En aquest apartat ens remuntarem a l'inici de l'estat de la qüestió, sintetitzant els elements clau de la filosofia aristotèlica i de la kantiana, abans de presentar els fonaments de l'ètica discursiva.

A la tradició aristotèlica prima l'acció moral. El seu objectiu és construir persones morals que fan el bé. Des d'aquest supòsit, es valoren més els trets del caràcter o la formació d'hàbits, que no pas les capacitats cognitives. Però hem parlat, línies abans, del bé. Això implica també que en aquesta filosofia es defensa la possibilitat d'arribar a la determinació del que és moralment bo. És aquesta una ètica material, que dóna continguts, i una ètica teleològica, que presenta finalitats. En una paraula: es parla obertament de virtuds.

La tradició kantiana, per la seva banda, subratlla l'ideal de l'autonomia -punt basal de crítica per part de la filosofia aristotèlica-, i la idea de deure. En aquest pensament

³ Actualment hi ha un debat entorn la utilització d'aquesta expressió, promoguda especialment pels treballs de Habermas, la qual seria substituïda per "teoria discursiva de la moral". La justificació ve donada per la diferència dels dominis ètic i moral. El primer, Habermas, està relacionat amb la construcció de la pròpia vida feliç, mentre que és el segon, el moral, el que s'ocupa de les qüestions que superen l'àmbit estrictament individual i operen en la interacció.

es proclama la possibilitat d'arribar al fonament de la moral. La via per arribar-hi serà la raó -ètica formal-. Per tant, s'oposa a la multiplicitat -virtuds- de l'ètica material. L'imperatiu categòric, allò que possibilita arribar al fonament de la moral, s'identifica amb la qüestió de la universalització d'una llei o norma com a procediment. Tanmateix, no resta totalment buida de finalitat. Aquesta serà acomplir el deure per si mateix, l'obligació. La concepció teleològica de l'ètica és reemplaçada per una visió deontològica.

Com hem dit línies abans, la tradició aristòtelica pretèn enunciar en què consisteix allò moralment bo, únic camí per arribar a la felicitat, finalitat darrera. N'hi ha, per tant, un cert individualisme a la seva base. La tradició kantiana, pel contrari i mitjançant el seu formalisme, pretèn trobar les regles, normes o procediments que introdueixen el punt de vista diferent al propi. La dualitat és evident.

L'ètica discursiva o ètica de la democràcia⁴, com també és coneguda, parteix de la formulació filosòfica kantiana, incorporant-hi també elements de la comunicació lingüística. En certa mesura, el seu caràcter lingüístic pot entendre's com una altra manera de traduir la racionalitat kantiana, tenint en compte els trets del món actual.

Les regles de la comunicació, de l'argumentació tenen com a telos o finalitat l'arribar a un estat ideal de diàleg o, més ben expressat, actuar -parlar- com si fos possible arribar a aquest estat ideal de diàleg. Però, en què consisteix exactament aquest ideal? Abans de respondre a aquest interrogant, s'ha de continuar amb els seus plantejaments de base. La següent citació de Cortina (1990; 245) els exposa molt clarament i sintètica:

"(...) 1) reglas de una lógica mínima o exigencias de consistencia, que se encuentran en el nivel lógico-semántico; 2) presupuestos pragmáticos, que descubrimos al contemplar las argumentaciones como procesos de acuerdo, que consisten en la búsqueda cooperativa de la verdad; aquí aparecen ya reglas de contenido ético, que suponen relaciones de reconocimiento recíproco; 3) reglas que configuran la estructura de una situación ideal de habla, inmunizada frente a la represión y la desigualdad, en la medida en que la argumentación se nos presenta como un proceso de

⁴ Representants d'aquesta tradició són, entre d'altres, R. Alexy; K.O. Aple; J. Habermas i J. Rawls.

comunicación, que ha de satisfacer ciertas condiciones para alcanzar un acuerdo motivado racionalmente."

S'afirma, per tant, la reciprocitat i el reconeixement intersubjectiu. El diàleg té com a finalitat possibilitar "la recerca cooperativa de la veritat", en aquest marc d'intersubjectivitat -un aspecte kantian reformulat-. Així, continuant amb la cita anterior,

- "1. Cualquier sujeto capaz de hablar y actuar puede participar en los discursos.
2. a) Cualquiera puede problematizar cualquier afirmación.
b) Cualquiera puede introducir cualquier afirmación en el discurso.
c) Cualquiera puede expresar sus posiciones, deseos y necesidades.
3. A ningún hablante puede impedírsele, mediante coacción interna o externa al discurso, ejercer sus derechos, expresados en las anteriores reglas." (Cortina, 1990; 245-246).

Però l'estat ideal de diàleg no és la recerca cooperativa de la veritat. Va més enllà. La veritable finalitat, el "telos" darrer és la possibilitat de consens, la qual recorda també el caràcter d'universalitat que impregnava l'imperatiu categòric. Així, una norma serà moral si resulta de l'acord producte del discurs argumentatiu, on hi participaven totes les perspectives implicades.

Reciprocitat, però també autonomia, destacada especialment pel caràcter participatiu que impregna tot aquest plantejament. Ètica, en definitiva, procedimental, perquè ofereix una manera de construir i fonamentar les normes, resultat que, tanmateix, no és inamovible, sinó que permet tornar a ser questionat i reelaborat, en la direcció que les persones implicades així ho estableixin. En tot cas, ètica de mínims.

L'altra línia filosòfica de l'actualitat, si bé no tan forta com la que acabem de sintetitzar, recupera parcialment la tradició aristotèlica⁵. Així se subratlla la idea aristotèlica de pràctica de la virtut, quelcom totalment imprescindible per assolir els béns interns -idea aristotèlica de felicitat- que emanen del respecte a les normes intersubjectives -ètica

⁵ Ací volem destacar l'aportació de A. Macintyre.

discursiva-. Igualment, es proclama la identitat narrativa del jo⁶, relacionat amb continguts com el coneixement de si, les dimensions autobiogràfiques i projectives, la construcció de la pròpia identitat, etc.

Aquest seria el plantejament, podriem dir moderat, que parteix de la filosofia aristotèlica. N'hi ha un altre que no ho és tant i que reivindica l'existència de veritats absolutes, en íntima connexió amb postures religioses concretes⁷. Donat que el tema que ens ocupa és l'educació moral -la qual no és educació religiosa-, no s'aprofundirà en aquesta línia.

⁶ V.p.e. Foucault, M. (1987).

⁷ V. Gordillo, M^a V. (1992). Desarrollo moral y educación. Pamplona: Eunsa.

2. Educació moral i pluralisme.

Si hi ha cap característica que defineix el món actual, aquesta podria molt bé ser el pluralisme. Seguint Camps (1990; pàg. 9 i ss.):

"Vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas y potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instaladas en el liberalismo económico y político. El consumo es nuestra forma de vida. Desconfiamos de los grandes ideales, (...) estamos confusos y desorientados, y nos sacude la urgencia y la obligación de emprender algún proyecto común que dé sentido al presente y oriente el futuro."

L'existència de opcions ideològiques -polítiques, socials, econòmiques, religioses, morals- diferents condueix, per si sola, a un dels grans interrogants dins l'àmbit de l'ètica: Hi ha uns mínims comuns, universals, generalitzables, vàlids per a tothom? La resposta a aquesta pregunta és la que fonamenta els diversos models d'educació moral que s'han adoptat al llarg de la història.

En la mateixa línia, el món actual està assistint a un canvi en les relacions interculturals. Les condicions de vida ínfimes de les persones que no estan dins del món occidental, condicions de vida que, d'altra banda, cauen en bona part dins l'esfera de la nostra responsabilitat, les han obligat a emigrar. Aquest fet planteja conflictes en la nostra societat del benestar -si no resulta irònic anomenar-la amb aquest adjectiu-, bona part dels quals se centra en qüestions de convivència -que no coexistència- entre cultures, formes de veure la vida i de viure-la diferents.

Es tracta de conflictes que de vegades poden semblar superficials, quasi anecdòtics -quí no recorda la polèmica haguda a França al final de la dècada dels 80, respecte l'assistència a escoles públiques de noies musulmanes portant el vel, tal i com la seva religió ho exigeix?-, encara que no ho són pas; d'altres vegades profunds només ja

d'entrada -quan, per exemple, s'apallisa la gent per ser d'una altra raça o es profanen les tombes de creients jueus⁸-.

Aquesta constatació o característica ens parla ara, en aquest apartat, d'un primer argument per a justificar el treball educatiu, desenvolupat sistemàticament, sobre i en valors, que capaciti la persona per a situar-se de forma òptima davant aquest pluralisme. Però encara se'n poden trobar més, d'arguments.

Un segon queda exemplificat en les paraules de Ferrater Mora en el pròleg al llibre de Guisán (1986; 7):

"No todo el mundo se enfrenta con cuestiones científicas y son muchos los que no tienen sino una muy vaga experiencia estética, pero todo el mundo, o casi todo, tiene que habérselas, tarde o temprano, con problemas morales."

Es pot, per tant, deduir que allò moral és quelcom inherent a la naturalesa humana⁹. En la mateixa línia ens ho defineix Guisán (1986; 25-26):

"(...) lo *moral* es *todo*, o mejor, está en todas partes siempre que existan hombres en comunidad, hombres y seres sintientes, para ser más exactos. (...) reúne los requisitos de ser:

- 1) vitalmente importante;
- 2) fuente de conflictividad entre impulsos individuales diversos;
- 3) fuente de conflictividad entre deseos inter-individuales diversos;
- 4) socialmente modelable;
- 5) susceptible de ser normado en sentidos divergentes;

⁸ Aquest darrer fet va ocórrer també durant quasi el mateix període de temps que el cas dels vels, si bé es va estendre a d'altres països com fou el cas d'Espanya.

⁹ Han hagut, fins i tot, postures que han justificat aquest tret o tendència de la persona des de plantejaments biològics i genetistes. (Wilson, 1975).

6) susceptible de crear, hasta ciertos límites, exigencias de responsabilidad en los agentes."¹⁰

Es pot parlar, doncs, de "realitat moral", de "fet moral", a l'igual que es pot definir l'existència d'una dimensió en la persona que anomenariem moral. Aquesta dimensió seria també quelcom necessari a desenvolupar, a l'igual que es fa amb la dimensió física o amb la dimensió intel·lectual, per exemple. El com desenvolupar-la, és ja una altra qüestió a què aquí intentarem donar resposta.

Continuant amb les justificacions sobre la necessitat d'una educació moral i en valors¹¹, en podem distingir un tercer bloc d'arguments. El desenvolupament científic i tecnològic del món actual ha conduït la humanitat davant interrogants o problemes que no poden ser resolts des de la mateixa font que els ha originat. Ara mateix ja ens acuden al pensament exemples concrets de dubtes i conflictes deguts precisament a aquest nivell de desenvolupament.

La cruïlla que s'obre en aquests moments posa de relleu la dimensió ètica, moral i social de l'interrogant, més que no pas la defensa d'un sí categòric a favor del desenvolupament del coneixement. Per tot arreu se sent a parlar que la resposta ha de venir de l'ètica, que s'han de tornar a reflexionar els principis que, idealment, regulen la nostra existència. Ho sabrem fer?

¹⁰ Subratllat de l'autora.

¹¹ No deixa tampoc de ser indicatiu o simptomàtic que es parli del perquè realitzar un treball d'educació moral i en valors, quan ningú no s'ha plantejat mai justificar el desenvolupament intel·lectual o la transmissió cultural, per exemple. Ambdues s'han realitzat des de sempre, a l'igual, però, que l'educació moral.

3. Definició d'educació moral.

Seguint el plantejament didàctic de Puig i Martínez (1989), començarem per definir el que no és educació moral. Així, i en primer terme, cal considerar que l'educació moral no és educació religiosa. És obvi que existeixen certes àrees comunes en ambdós tipus d'educació, i, de fet, tota opció religiosa porta associada una determinada moral, la qual moltes vegades es concreta en codis normatius de vida. Respecte a la interessant reflexió sobre si és primer l'educació moral i després la religiosa o a l'inrevés, només constatarem aquí que les dues opcions tenen partidaris per un igual.

Des del nostre plantejament, l'educació moral té un àmbit de desenvolupament més ampli que l'educació religiosa, la qual s'ha de constrènyer necessàriament a una opció, amb el consegüent cultiu de conceptes com fe, transcendència, etc., o bé ha de ser entesa com a coneixement de les religions i de llur història, la qual cosa molt probablement deixa al marge les dimensions abans mencionades. Tot i això, cal aclarir que el concepte d'educació moral que aquí exposem no exclou necessàriament l'educació religiosa. Serien com dos àmbits diferents, que respondrien a la idea que l'educació moral és fonamental per a totes les persones, i que l'educació religiosa és opció lliure i personal d'aquelles.

En la mateixa línia, cal diferenciar també educació moral d'educació social, entenent aquesta darrera com a socialització de la persona. L'adquisició de normes, conductes, hàbits... socialment establerts i acceptats és imprescindible per a garantir uns mínims convencionals i cívics. L'educació moral de vegades necessita recórrer a aquests aspectes, quan no desenvolupar-los en cas de no haver estat adquirits. Igualment, constitueixen nuclis de contingut sobre els quals treballar a certes edats, com les que corresponen a l'Educació Infantil o als primers cicles de l'Educació Primària.

Però no es pot aturar aquí. Per a resoldre els conflictes que la vida diària comporta, per a orientar-se davant el pluralisme i la multiplicitat, la socialització no ofereix pautes o criteris que es fonamentin, per exemple, en l'autonomia o el raonament:

"Hemos afirmado que la socialización versa sobre lo que la sociedad impone a sus miembros tras un consenso más o menos aceptado por todos, y que la educación moral pretende capacitar a los educandos para tratar con aquellos temas que son percibidos como problemáticos. (...) Pero además, para que dichos temas conserven su consideración de morales, y para enfrentarse correctamente a ellos, es necesario apelar (...) al juicio y al comportamiento autónomos y responsables del individuo."¹²

Abans de donar per finalitzada aquesta diferenciació, potser fóra convenient apuntar que no hi ha una taxativitat perfectament dibuixada entre allò social i allò moral pel que fa referència als conflictes de valor. Quan una persona decideix no fer trampes en una prova d'accés al món laboral, està pensant des de criteris morals o socials? Fins i tot, de vegades aquests darrers poden esdevenir arguments a favor del propi judici davant una situació de domini clarament moral -per exemple, robar o no-, o se sotmeten a anàlisi abans de prendre la decisió en qüestió -el mateix cas anterior-.

En darrer terme, l'educació moral tampoc no ha de ser confosa amb educació política. Es torna a produir la mateixa situació d'anàlisi que amb l'educació religiosa. Tant si es tracta de coneixement de les lleis, constitució, estatus, organismes, etc. que regulen l'estat, com si és educació en la democràcia o en postures ideològiques concretes, la diferenciació és essencial. Hom pot pensar que la democràcia és la forma de govern més idònia, i pot treballar aquesta idea per tal d'educar en aquesta opció. Deixant al marge les justificacions a aquest respecte, és evident que l'educació moral no queda abarcada completament i exhaurida per aquest tipus de treball.

La dimensió política de les persones no és equiparable amb la dimensió moral, perquè aquesta afecta als seus àmbits més quotidians i íntims. Si recordem les paraules

¹² PUIG, J.M^a; MARTÍNEZ, M. (1989). pàg. 22.

ciutades de Ferrater Mora i també les de Guisán, els problemes o conflictes morals se'ns revelen, si no com a més importants, potser sí com a més significatius, per la seva proximitat vivencial i perquè incorporen el vessant individual, mentre que l'educació política es refereix únicament al vessant col·lectiu.

Quin és, doncs, l'àmbit de l'educació moral?

"Estamos en el ámbito de la educación moral cuando nos planteamos temas vitalmente importantes, temas que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana, temas en definitiva que podrían colocar al hombre en situación de medio y alejarlo del fin en sí mismo. Da igual que los temas problematizados se refieran al ámbito de la vida individual y de los comportamientos privados, o que por el contrario afecten a decisiones públicas de carácter colectivo. Da igual también que sean temas calificados como políticos, científicos, ecológicos, de justicia e igualdad, de convivencia y relación interpersonal, o de cualquier otro tipo. Siempre que nos encontremos ante una temática que de alguna forma afecte en algo relevante a la vida humana estaremos ante un tema moral."¹³

En aquest sentit s'entèn completament l'afirmació anterior de Guisán respecte a que "la moral ho és tot, o millor dit, es troba a tot arreu". Però aquesta cita és molt adient per a introduir una darrera precisió. Les temàtiques i àrees de treball, catalogades com educació per a la salut, per al consum, per a la pau, educació no sexista, educació ecològica, etc., poden ser considerades com a temàtiques, concrecions de continguts de l'educació moral. Les iniciatives que s'han dut a terme i es fan respecte a aquestes qüestions, per de més fonamentals, s'inclourien dins l'educació moral i en valors, encara que no l'abarcarien en la seva totalitat.

¹³ *ibidem*. pàg. 22.

4. Models d'educació moral.

Malgrat sempre que es categoritza o s'acota una realitat -i més encara les realitats humanes-, es corre el risc de simplificar-la excessivament, ara farem el mateix amb els diferents models d'educació moral i en valors que s'han donat al llarg de la història, evitant caure, però, en un reduccionisme.

Si és veritat que, com diu Guisán (1986), allò moral és inherent a l'aspecte interrelacional, l'educació ha estat sempre -i està- plagada de connotacions, valors, actituds, continguts morals, bé a nivell conscient i intencional, bé a nivell inconscient¹⁴.

El que diferencia un sistema de transmissió d'aquestes connotacions d'un altre, és el que permet parlar de l'existència de diversos models d'educació moral. En funció d'això, es poden definir¹⁵ tres tipologies o maneres d'educar en els valors, que anomenariem: el model de valors absoluts, el de valors relatius i el de construcció racional i autònoma de principis, valors i normes.

4.1. Model basat en valors absoluts.

Abans d'entrar-hi en la seva explicació, és adient aclarir la semàntica utilitzada perquè es presta a probables equivocacions. En aquest apartat no ens estem referint a l'accepció filosòfica que fonamenta l'existència de la justícia, la felicitat o la bellesa, per exemple, com a conceptes que tenen la realitat en si mateixos -això és, més o menys, el que implica adherir-se a aquella tendència dins la Filosofia que proclama l'existència dels

¹⁴ D'ací l'afirmació de Freire respecte a la directivitat de la pràctica educativa

¹⁵ Id. pp. 26 i ss.

valors absoluts-, sinó que aquest adjectiu, "absolut", suposa la negació de qualsevol altra opció valorativa que aquella pre-establerta per diferents mitjans.

Aquesta és, de fet, l'essència que caracteritza el model que ara ens ocupa: l'afirmació que hi ha una opció valorativa millor que una altra i que aquesta opció ha de prevaler per sobre de les altres. Des d'aquest plantejament, els conflictes de valors que es puguin experimentar en l'existència quotidiana estan prèviament resolts per alguna instància, autoritat, ideologia -model, en definitiva- extern a la persona i supraindividual.

Un altre tret característic d'aquest model és la forma de transmissió del mateix, la qual s'acostuma a basar en processos d'adoctrinament, condicionament, convenciment, etc. En la mateixa línia, el model de valors absoluts potencia l'acceptació heterònoma, sense reflexió valorativa o crítica, dels seus supòsits, emprant, moltes vegades, el recurs de l'autoritarisme. No es permet el qüestionament del que està preestablert i les conductes o manifestacions contràries a allò que està reglamentat com a correcte són, moltes vegades, sancionades.

Com a contrapunt, aquests models acostumen a generar la reacció contrària, és a dir, el surgiment de moviments i grups que van en contra d'allò estipulat, d'allò reglamentat, encara que es pugui donar també el rebuig a aspectes que haguessin estat aprofitables si es deixa al marge la forma de transmissió. Els períodes polítics dictatorials, el model d'escola autoritària tradicional i les sectes poden constituir bons exemples d'aquest model.

4.2. Model basat en valors relatius.

Si dibuixéssim una línia, en cada un dels extrems podríem situar els dos models fins ara esmentats. El model relativista defensa la no existència d'opcions de

valors que siguin, per elles mateixes, millors, preferibles a unes altres. La qüestió està en funció del que la persona decideixi.

En aquest cas, els conflictes de valors no són resolts per apel·lació a una instància externa a la persona, sinó que és aquesta la qui en darrer terme elabora la millor solució a donar. El fet que hagi estat ella qui hagi donat preferència a una opció per sobre de les altres, legítima i vàlida totalment l'elecció. Des d'aquesta perspectiva i extremant molt l'anàlisi, no hi ha criteris que permetin orientar de forma jeràrquica la validesa d'una elecció per sobre de l'altra. Per tant, no serà possible l'acord entre postures diferents perquè -sempre a nivell teòric i simplificat molt- ambdues postures seran igualment defensables.

En aquests models es dóna molta importància a la persona, a les seves autonomia i llibertat, la qual cosa resulta més destacable en comparar-les amb el paper que els hi atorga els models absolutistes. Però, com a contraposició, no permet arribar a un acord entre opcions diferents o, amb més precisió, fuig de la possibilitat d'establir un diàleg davant allò que separa les postures i punts de vista. Donat que no hi ha una elecció que sigui més vàlida que l'altra, sinó que és la persona la qui atorga validesa a l'opció, no s'entra en la graduació ni en la valoració d'opcions diferents.

Els conflictes que pertanyen a l'àmbit públic o social, malgrat la persona decideixi en darrer terme què fer, són resolts tenint en compte el que està legislat. Aquest model, doncs, limita el paper de l'educació moral¹⁶: no hi ha res a ensenyar, com no sigui el mínim convivencial a nivell polític, ni a desenvolupar, llevat del treball sistemàtic sobre la clarificació dels propis valors.

Es podria afirmar que aquest model ha impregnat bona part del pensament polític, filosòfic¹⁷ i educatiu fins fa relativament poc, quan els avanços científics suscitarren l'interrogant respecte a l'existència o no existència de límits ètics, i el moviment

¹⁶ Id. pàg. 29.

¹⁷ Ens referim, en certa mesura, al període anomenat com a postmodernitat, enquadrant ací les aportacions de Nietzsche o Sartre, especialment.

migratori de cultures diferents a l'occidental es revelés com a font de conflicte en quant responsabilitats i relacions inter-culturals.

4.3. Model basat en la construcció racional, autònoma i dialògica dels valors.

Recórrer a l'autoritat per imposar un estil de vida, una forma de pensament i de valoració no pot ser mai justificable, ni tan sols en el supòsit que la finalitat sigui realment lloable -però, a més, ho seria de veritat?-. El fi no justifica els mitjans al menys en l'àmbit dels valors. D'altra banda, deixar a la subjectivitat la solució de conflictes ètics que, de fet, ens afecta a tots, no sembla tampoc la millor sortida. Com ja s'ha dit, ni la ciència, ni la tècnica ni tampoc les lleis ens permeten orientar en qüestions socialment i moralment controvertides.

Tenint com a marc de referència la filosofia kantiana i neokantiana, així com les ètiques dialògiques -que, com ja hem fet constar, han sorgit d'aquesta tradició-, es pot fonamentar un altre model d'educació en valors que pretèn ésser superador de les restriccions dels altres dos anteriorment esmentats.

En aquest, els conflictes de valors es resolen tenint com a referència la racionalitat. Es va més enllà de la mera decisió subjectiva -la qual pot, de vegades, convertir-se en una mera qüestió de preferències- per a entrar en un procés de qüestionament, anàlisi, crítica i autocrítica, que és alhora extern i intern, i on l'argumentació ocupa un lloc primordial. Igualment nega qualsevol intent de presa de posició autoritari, heterònom i que no respecti la integritat de la persona.

Evidentment, des d'aquest plantejament, haurem de recórrer al diàleg com a eina que permet aquest procés racional. Això no vol dir que tot conflicte de valor serà

idealment solucionat arribant a un acord i a una elaboració acceptada per tothom, sinó que s'ha d'actuar com si fos possible arribar-hi. La construcció esdevé, doncs, l'eix central d'aquest model, construcció que es farà mitjançant el que s'anomena raó dialògica. Seguint Puig i Martínez (1989; 31):

"Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una cuestión de mínimos; una educación moral que, mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no sólo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas."

5. La construcció racional, autònoma i dialògica dels valors.

A partir dels apartats anteriors hem intentat ressenyar el que serien els fonaments d'una educació moral entesa com a un procés que orienta i estimula la persona, superant la postura merament adaptativa, per a construir, de forma significativa, el seu posicionament moral -dimensió privada o individual de la moral-. Però es tracta també de desenvolupar aquest mateix procés en àmbits que pertanyen a allò públic, a allò col·lectiu.

Tanmateix, es necessita concretar aquest anhel o orientació. La pregunta sembla òbvia: com podem arribar a la construcció personalment i col·lectivament significativa dels valors? Per a respondre-la, i com hem fet al llarg de tot aquest annex, seguirem el plantejament de Puig i Martínez (1989). Aquest model d'educació moral i en valors, que es basa en una concepció constructivista de la moralitat, aboga per la combinació de dos principis essencials, l'autonomia i la raó dialògica.

L'autonomia suposa que la persona afronta tot allò que pertany a l'àmbit de la moral com a ésser específic i diferencial. En aquest sentit, suposa deixar al marge -sempre en la mesura que sigui possible, perquè hom es pot deslliurar totalment de qualsevol tipus d'influència -social, cultural, històrica, etc.-?- la pressió d'elements externs, així com els plantejaments heterònoms. L'autonomia implica, d'altra banda, processos de coneixement del jo i de presa de consciència, d'interiorització, anàlisi crítica i reelaboració, indispensables per a analitzar temàtiques sòcio-morals.

La raó dialògica, per la seva part, pot ésser definida com a un doble component: el procés de raonament i el de diàleg, encara que ambdós es consideren en aquest nivell com a necessàriament col·lectius, externs, i no estrictament individuals, interns en certa mida, com era la situació de l'autonomia.

Aquest principi suposa sortir d'un mateix per a posar-se en comunicació amb les altres persones¹⁸. No es tracta, doncs, de relacionar-se amb les qüestions morals i de valors que pertanyen a l'àmbit de la interrelació de forma individualista, sinó de fer-ho mitjançant un diàleg que es recolza en els raonaments. Implica, per tant, un imprescindible grau d'obertura als altres, als seus punts de vista i a les seves raons per a iniciar aquest procés de construcció que superi les distàncies entre els diferents posicionaments.

L'aplicació d'aquests dos principis com a formes de procedir davant les qüestions i els conflictes socio-morals, porta associada la consideració d'altres elements, que podem dir-ne criteris, que ajudaran a bastir aquesta concepció. El primer d'aquests -sense que això impliqui cap ordre d'importància- ha estat ja lleugerament esmentat. Ens referim al criteri de l'alteritat. L'alteritat suposa de forma molt especial -a més de sortir de l'esfera del jo-, reconèixer en l'altra persona un ésser que gaudeix de la mateixa dignitat, reconeixement, validesa, igualtat... que jo.

Un segon criteri és el de la crítica, entesa no com a recerca dels punts febles, incoherències, falles, etc. dels arguments i postures diferents a la pròpia, sinó com a valoració, com a anàlisi d'aquestes que té la pretensió d'objectivitat i de racionalitat. Igualment no ha d'ésser considerada sempre com a un criteri que s'aplica només en relació a les altres persones, sinó que suposa utilitzar-lo també en l'esfera del jo.

Un tercer criteri és aquell que es refereix a la implicació i al compromís, com a components de la voluntat i del comportament. Aquest criteri ens parla del perill i de la necessitat alhora que tot l'anterior no es quedi només a nivell de diàleg, raonament intern o forma de procedir davant els conflictes de valor, sinó que sigui quelcom real, que s'aplica i es manifesta en la vida quotidiana. Finalment suposa també la invalidació de postures o actituds passives, que opten per quedar-se al marge en aquelles situacions que Guisán havia definitat com a vitalment importants.

¹⁸ La influència de l'ètica dialògica -Habermas i Aple- i d'enfocaments en cert sentit més humanistes com el de Rawls és notòria en aquest principi.

Arribat aquest punt, es pot observar amb facilitat com el model d'educació moral que es proposa no resta lliure de connotacions valoratives, si bé, segurament, carregades encara d'aspectes formals. Per quins valors opta? Hi ha quelcom que es pugui constituir com a contingut? En aquest sentit, pensem que la Declaració Universal dels Drets Humans, un cop lliure d'aquells drets que poden semblar més relatius donada la seva càrrega ideològica¹⁹, pot esdevenir una bona guia per analitzar críticament la realitat. En la mateixa línia, valors com a justícia, solidaritat, respecte, cooperació, llibertat, etc. estarien també a la base d'aquesta proposta, que, a més, és oberta i susceptible de modificacions.

¹⁹ Pensem, per exemple, en els que fan referència a l'existència de la propietat privada que no és compartit per la ideologia marxista, o al dret de la vida quan es concreta davant el conflicte sobre l'avortament.

6. La personalitat moral.

Fins ara, hem intentat delimitar l'àmbit que considerem propi de la moralitat, així com aquelles orientacions que considerem desitjables per tal d'educar en aquesta àrea. Aquí ens centrarem en definir quins creiem que haurien de ser els objectius de l'educació moral:

- Detectar i criticar els aspectes injustos de la realitat quotidiana i de les normes socio-morals vigents.
- Construir creativament formes de vida més justes, tant en els àmbits interpersonals com col·lectius.
- Elaborar autònomament, racional i dialògica principis generals de valor que ajudin a enjudiciar críticament la realitat.
- Adquirir conductes i hàbits coherents amb els principis i normes construïts per la pròpia persona.
- Adquirir aquelles normes que la societat, de forma democràtica i buscant la justícia i el benestar col·lectiu, ha desenvolupat."²⁰

"En resumen, se trata de que las personas a través de la educación moral, aprendan a pensar sobre temas morales y cívicos, desarrollando capacidades de razonamiento lógico; y que aprendan también a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas. Por último, se trata de que no nos quedemos únicamente en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta llegue a ser un reflejo de nuestra manera de pensar."²¹

Aquests objectius, d'una banda, permeten establir els àmbits de l'educació moral, però també en parlen, d'altra banda, de la necessitat de considerar la realitat moral

²⁰ CARRILLO, I. i col.ls. (1993). pàg. 10.

²¹ BUXARRAIS, M.R. (1991). " Aproximación a la educación moral y reforma curricular." A M. Martínez; J.M^a Puig (Coords.) (1991). pàg. 14.

com a quelcom que afecta la persona de forma integral. Amb això volem dir que treballar l'educació moral suposa contemplar, atendre per un igual l'àrea cognitiva, l'afectiva i la conductual. Tot seguit, en referir-nos al concepte de personalitat moral tornarem a reprendre aquesta consideració.

Una altra manera de definir els objectius fóra la següent: L'educació moral consisteix a desenvolupar la personalitat moral, entenent per aquesta el conjunt de trets o factors i llurs interrelacions, que estan presents en l'estructura de la moralitat humana. Aquests trets, que anomenarem dimensions de la personalitat moral, s'especifiquen tot seguit i es pot comprovar amb facilitat la seva relació amb tot l'exposat fins aquest momet.

La personalitat moral suposa un tot estructurat dels següents factors: Autoconeixement; Autonomia i autoregulació; Capacitats dialògiques; Capacitat per a transformar l'entorn; Comprensió crítica de la realitat; Empatia i perspectiva social; Habilitats socials i per a la convivència; i Raonament moral. Aquests factors o dimensions, de la seva banda, suposen a la vegada objectius a assolir i procediments a utilitzar, finalitats de l'educació moral alhora que llurs instruments. I estan presents - aquest fou al menys el nostre propòsit-, en tota la proposta curricular de l'Annex C.