



Actualidades en Psicología

ISSN: 0258-6444

actualidades.psicologia@ucr.ac.cr

Instituto de Investigaciones Psicológicas

Costa Rica

Castillo-Vargas, Andrés; Mora-Castrillo, Carolina
Estrategia pedagógica para la deliberación y el razonamiento sociomoral en jóvenes de secundaria
Actualidades en Psicología, vol. 23-24, núm. 110-111, 2010, pp. 103-129
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Jan sosé, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133217282005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estrategia pedagógica para la deliberación y el razonamiento sociomoral en jóvenes de secundaria¹

Andrés Castillo-Vargas

Escuela de Psicología, Instituto de Investigaciones Psicológicas

Universidad de Costa Rica

Ce: andres.castillo@ucr.ac.cr

Dirección Postal: 11501-2060 San José

Carolina Mora-Castrillo

Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica

Ce: caromora@gmail.com

Resumen. El siguiente artículo analiza el impacto de una estrategia pedagógica que se nutre de las propuestas del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las capacidades para la deliberación y el razonamiento socio moral en jóvenes de secundaria en Costa Rica. Se seleccionó a 51 adolescentes de dos colegios urbanos que participaron durante ocho sesiones en la aplicación de dicha estrategia pedagógica. Se realizó una medición previa y otra posterior a las sesiones educativas del nivel de desarrollo sociomoral, mediante el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR). Finalmente, se realizó un análisis de contenido de las sesiones según la propuesta de Newman, Webb y Cochrane (1995). Se concluye que la estrategia pedagógica implementada promovió cambios significativos en el desarrollo de las capacidades para la deliberación de los y las participantes. Sin embargo, se hace necesario profundizar y continuar investigando sobre la temática tanto a nivel teórico como empírico.

Palabras clave: percepción, capacidades para la deliberación, desarrollo moral, adolescencia, aprendizaje cooperativo.

Abstract. The following article analyzes the impact of a pedagogical strategy that nourishes on the cooperative learning proposals for the development of deliberative capabilities and sociomoral reasoning in high school students in Costa Rica. Fifty one young persons from two urban high schools were selected to participate in the application of this pedagogical strategy during eight sessions. A previous and later measurement of the level of sociomoral development was done with the Sociomoral Reflection Questionnaire (CRS-CR). Finally, a content analysis of the educative sessions was made following the proposal from Newman, Webb & Cochrane (1995). It was concluded that the implemented pedagogical strategy promoted significant changes in the development of deliberative capabilities in the participants. However, it is necessary to continue and go into the theoretical and empirical research of this topic.

Key Words: Deliberative capabilities- moral development- adolescence-cooperative learning

¹ Este artículo es una elaboración a partir del siguiente trabajo: Castillo, A. & Mora, C. (2004). Crecer para decidir: capacidades para la deliberación y el desarrollo moral. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica.

Introducción

Las instituciones educativas son un eje esencial en el proceso de socialización de los individuos, ya que son moldeadoras de muchas aptitudes, cogniciones, afectos y valores, aspectos que no están presentes en los currículos formales pero que son transmitidos de una manera oculta en la interacción del vínculo educativo (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Además, el nivel educativo es un condicionante en la expresión de valores e implica que la construcción de la moralidad es diferente en los jóvenes según el nivel en el cual se encuentren (Dobles, 1995).

No obstante, la transmisión de valores morales como la justicia y el cuidado puede presentarse sin la imposición directa de un adulto, promoviendo el naciente sentido de justicia presente en los jóvenes. El ejercicio de los valores podría darse a partir de una construcción conjunta, más que de una simple transmisión (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Este proceso dialógico interactivo permite desarrollar capacidades para deducir, inferir, clarificar, generar conexiones, distinciones y generalizaciones, además, promueve la habilidad para escuchar, respetar a otros y lograr la reciprocidad que es central para el juicio y la acción moral prosocial (Russell, 2002).

De esta manera, en el trabajo con grupos es fundamental reconocer que el papel de la persona facilitadora es esencial para generar conflictos sociocognitivos que permitan a los y las participantes reflexionar mediante un diálogo cooperativo donde se tomen en cuenta las posiciones de cada quien, característica ineludible de un proceso de discusión deliberativo en el marco del aprendizaje para la educación moral.

Ahora bien, el haber alcanzado un nivel de razonamiento sociomoral caracterizado por la autonomía y el descentramiento parece ser un requisito fundamental para el desarrollo de las capacidades para la deliberación (García & Pérez, 1991). Estas no pueden ser estimuladas sin la presencia de determinadas características sociocognitivas que permitan al individuo lograr reflexionar y abstraer pensamientos sobre situaciones no concretas. Así, las situaciones de conflicto sociocognitivo son las que se procuran generar en las discusiones deliberativas, por lo cual, parece ser que el desarrollo del razonamiento sociomoral es esencial para la participación en procesos democráticos.

Asimismo, el desarrollo de las capacidades para la deliberación es posible si se diseñan estrategias educativas basadas en el aprendizaje cooperativo que fomenten la discusión, la heterogeneidad en los grupos, la construcción conjunta del conocimiento y la interdependencia. Por lo tanto, y frente a la ausencia de investigaciones que muestren la influencia del nivel de desarrollo sociomoral en las capacidades para la deliberación, surge la

siguiente interrogante investigativa: ¿cómo influye una estrategia pedagógica que se nutre de las propuestas del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de capacidades para la deliberación?, ¿contribuye el desarrollo de las capacidades para la deliberación al nivel de razonamiento sociomoral?

El presente artículo analizará la importancia del desarrollo de una estrategia pedagógica innovadora en la promoción de las capacidades para la vida democrática. Específicamente la capacidad deliberativa desde su dimensión sociocognitiva, como medio para reflexionar y adoptar una acción moral prosocial ante los conflictos socioculturales.

Esta investigación valora la hipótesis según la cual existe una relación entre las capacidades para la deliberación y el desarrollo moral. Utiliza los niveles y estadios de madurez socio moral formulados por Gibbs, Basinger, y Fuller (1992), debido a su estructura basada en la posibilidad de las personas para el descentramiento, estableciendo además de los estadios correspondientes, tipos morales diferenciados dependiendo de la asimilación o la expresión de ideales éticos (nivel de inmadurez sociomoral y nivel de madurez sociomoral). Asimismo, considera que el aprendizaje cooperativo presenta estrategias educativas adecuadas para incentivar tanto el desarrollo moral como las capacidades para la deliberación.

Por otra parte, se trabajó con adolescentes por encontrarse en un período caracterizado por una serie de procesos psicológicos relacionados con el interés por los valores ideológicos (Erikson, 2000). Esto es significativo pues existe una importante relación entre las características sociocognitivas del período de la adolescencia con la posibilidad de desarrollar capacidades para la convivencia democrática, ya que estas últimas necesitan una base cognitiva caracterizada por la abstracción y el descentramiento, así como características sociocognitivas que permitan al individuo reflexionar y abstraer pensamientos sobre situaciones no concretas.

En este sentido, en el período de la adolescencia se ha desarrollado una habilidad para utilizar símbolos, abstracciones y estrategias complejas para la resolución de problemas. Se desarrolla un proceso de pensamiento que se caracteriza por la abstracción y la metacognición que puede involucrar situaciones hipotéticas. De esta forma, el pensamiento propositivo permite al individuo considerar alternativas de la realidad y pensar sobre esta realidad (Gullotta, Adams & Markstrom, 2000).

La deliberación y su dimensión cognitiva

El concepto de deliberación ha sido desarrollado tomando en consideración los postulados de Habermas (1984), Mardones (1998), Sen (1999), Carlson y Earls (2001), y Macoubrie (2003a, b), los cuales desde su

quehacer científico han contribuido a dilucidar la importancia de la apertura de espacios públicos para la participación, la toma de perspectiva, el pensamiento crítico y la búsqueda de consenso en la resolución de conflictos socioculturales.

La ética del discurso de Habermas (1984) contribuye al esclarecimiento de las capacidades para la deliberación, pues traza un panorama más comprensible acerca de lo que es el consenso y el entendimiento en el espacio público, brindando un papel igualitario a todos los involucrados en dicho proceso y haciendo que el actor comunicativo mantenga una posición descentralizada. Además, toma en cuenta los aportes y la perspectiva de cada uno de los participantes e incluye un análisis crítico de las relaciones dialógicas.

Habermas (1984) propone un conjunto de procedimientos que son racionales, comunicativos y universales, a través de los cuales las condiciones para el discurso y la ética del discurso se establecen. Se hace una distinción entre las acciones estratégicas caracterizadas por la coerción y el discurso no estratégico caracterizado por la comunicación y la búsqueda de un consenso. Este último describe la situación dialógica a la que se pretende llegar mediante la deliberación.

Mardones (1998) por su parte, explica cómo para Habermas el discurso moral es un discurso que se caracteriza por el entendimiento. Una conducta moral supone no vernos a nosotros mismos, ni a nuestro entendimiento del mundo como modelos para universalizar una forma de actuar, sino que supone poner a prueba su generalización desde el punto de vista de los otros, planteando la existencia de un tipo de empatía que nos permita visualizar la “diferencia”, esto es, la particularidad y la “otredad” inalienable de una segunda persona.

Para que algo sea considerado “aceptable” debe partir del supuesto de que todos los participantes y afectados toman parte como libres e iguales en la búsqueda cooperativa de la “verdad”, sin admitir ninguna otra coacción que la del mejor argumento. Así, sólo pueden aspirar a ser válidas aquellas normas que sean aprobadas por todos los afectados de un discurso práctico, es a esto lo que Habermas (1984) llama ética del discurso. Asimismo, el concepto de competencia interactiva complementa el significado del término deliberar y alude a la capacidad de participar en acciones y discursos sociales con altos grados de reflexión ante el cumplimiento, comprensión y aplicación de las normas. Se le otorga especial énfasis a la adquisición de niveles de reflexión, abstracción y generalización con el objetivo de comunicarse y deliberar en las distintas interacciones sociales a las que se está sometido.

Por otra parte, Carlson y Earls (2001) determinan que la ética de las capacidades entraña un potencial para integrar dos aspectos del desarrollo, relacionados con la capacidad para participar y deliberar. Estos aspectos son

la acción y los recursos para el aprovechamiento de las oportunidades. Desde esta concepción, la acción se refiere a la situación social, económica o política en la cual una persona actúa y genera un cambio. Sus logros pueden ser juzgados en términos de sus propios objetivos y valores. Los recursos, en cambio, se refieren tanto a las capacidades internas como externas que permiten o impiden el aprovechamiento de una oportunidad para lograr el bienestar de una persona (Sen, 1999).

Macoubrie (2003a) plantea cuatro niveles para la medición de la deliberación. El primer nivel se refiere a la capacidad de las personas para escuchar los puntos de vista de los demás, hacer que surja un tema, ofrecer un punto de vista, estar de acuerdo o en desacuerdo y reconocer la perspectiva de los demás. El segundo nivel implica poder proporcionar explicaciones razonadas por medio de argumentos, datos, criterios o hechos que respalden su posición. El tercer nivel se caracteriza por una integración cognitiva de las ideas que incluye poder relacionar temas, pedir más información a los demás, dar información en respuesta a una petición, medir las consecuencias de los puntos de vista propios y de los otros. El cuarto nivel involucra el establecimiento de una decisión o resolución que incluye una integración de las perspectivas, con lo cual se pueden establecer metas comunes. Esta autora considera que en la deliberación debe darse una consideración detenida de varios puntos de vista, lo cual implica integrar las ideas propuestas por los demás a la estructura cognitiva propia.

Para que se dé la deliberación según Burkhalter, Gastil y Kelshaw (2002), es necesario el desarrollo de capacidades analíticas y comunicativas como el razonamiento lógico, el pensamiento abstracto, el procesamiento de la información, la articulación de intereses, la formulación de argumentos razonables, la contextualización de los argumentos hacia el bien común y la capacidad dialógica. A esto se suma la importancia de la autoeficacia en las personas para participar en este tipo de espacios, es decir, que tengan la confianza de tener las habilidades y la motivación para hacerlo.

Burkhalter, Gastil y Kelshaw (2002) y Macoubrie (2003b) coinciden en que la deliberación no sólo implica examinar distintas perspectivas, sino también diferentes formas de expresarse y razonar, esta característica puede remitir al conflicto sociocognitivo, en el cual pueden cambiar las ideas de las personas (Moscovici, 1976). Esto es lo que Macoubrie (2003a) denomina integración cognitiva, donde se construye una forma compartida de pensar, percibir y hablar sobre un asunto.

En la presente investigación, se conceptúa la deliberación como un conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y lingüísticas que le permite a un grupo participar en acciones y discursos sociales con altos grados de reflexión y pensamiento crítico ante la comprensión, el cumplimiento y la aplicación de las normas que llevan implícito un conflicto sociocultural. Las situaciones dialógicas se dan en un contexto de heterogeneidad que se

caracteriza por el entendimiento en la búsqueda de acuerdos de cooperación mediante la argumentación y la integración cognitiva.

Esta definición integra las condiciones de la competencia interactiva planteadas por Habermas (1984), la necesidad de resolver problemas a partir del pensamiento crítico y la argumentación como principios básicos para la deliberación determinada por Macoubrie (2003b) y por Burkhalter, Gastil & Kelshaw (2002).

Considerando el aporte de los autores anteriores, es importante precisar que la dimensión cognitiva de la deliberación se refiere a la comprensión de hechos, normas, reglas y sentimientos. A través de esta comprensión se estimula la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de reconocer la existencia de diferentes perspectivas frente a un mismo hecho. Esto remite a la habilidad para convenir, disentir, argumentar y tomar decisiones. Al respecto, es posible incentivar la esfera cognitiva de las capacidades para la deliberación a través del desarrollo del pensamiento crítico vinculado con la calidad, claridad, amplitud y novedad de los argumentos. Igualmente incluye las interpretaciones, la justificación y la utilidad práctica de las intervenciones en un proceso “dialógico”, como capacidades básicas que favorecen la participación en discusiones de orden público al permitirle a la persona la comprensión y el análisis de las situaciones tratadas.

Ahora bien, la presencia de conflictos en las discusiones de orden público enriquece los procesos de diálogo y promueven la descentración de los participantes. La presencia del “otro” en las situaciones de conflicto sociocognitivo es determinante, pues es parte de la premisa según la cual todo conflicto es constructivo y crece intelectualmente a través de centraciones opuestas. Para deliberar el sujeto debe tener la capacidad de formarse un punto de vista propio y de comprender el punto de vista contrario para realizar una intervención social a través del conflicto. De esta forma, es necesario que exista un conflicto sociocognitivo como producto de la existencia de distintos puntos de vista para lograr un progreso cognitivo (Moscovici, 1976). El conflicto sociocognitivo genera altos niveles de reflexión dialógica, necesarios para el desarrollo de capacidades para la deliberación. Sin embargo, el desarrollo de estas capacidades van más allá del paso de una etapa moral a otra, pues abarca también capacidades lingüísticas y emocionales.

Cabe mencionar que Eisenberg (como se cita en Mestre, Pérez, Frías & Samper, 1999) conceptúa el razonamiento prosocial como un razonamiento sobre los conflictos en los cuales el individuo debe elegir entre satisfacer sus propios deseos o necesidades y los deseos y necesidades de los demás en contextos donde las leyes, los castigos, las autoridades y otros criterios externos son irrelevantes o no están claramente especificados. Ella define el importante papel de los procesos empáticos en el razonamiento moral prosocial y en la conducta de ayuda derivada de dicho razonamiento. Las

tendencias empáticas pueden preparar la utilización de cogniciones morales preexistentes que reflejen una preocupación por los demás. Entendiéndose por empatía un elemento fundamental en la respuesta prosocial referida a las reacciones cognitivas y emocionales de una persona ante experiencias que observa de otros (Mestre, Pérez, Frías & Samper, 1999).

Según Gibbs (1991, como se cita en Mestre, Pérez, Frías y Samper, 1999) la construcción cognitiva de una situación como injusta puede generar una motivación moral, de la misma manera que una respuesta empática al sufrimiento de la víctima lo hace en una situación similar. No obstante la toma de perspectiva es una de las primeras condiciones dentro de todo acto cognitivo deliberativo, el cual no puede preexistir sin sentimientos de empatía (Gibbs, 1991, citado en Mestre, Pérez, Frías & Samper, 1999).

Por lo tanto, para la presente investigación se parte del modelo cognitivo-evolutivo, el cual contribuye a reafirmar el supuesto de la existencia de una relación entre el pensamiento crítico y las capacidades cognitivas para la deliberación. Esta relación está basada en las características del pensamiento crítico que favorecen la deliberación y facilitan los procesos de discusión y reflexión moral, en cuanto contribuyen a realizar un análisis de la situación. Este análisis implica la exploración, la clarificación, la comprensión, el establecimiento de soluciones y la toma de decisiones en la búsqueda del bienestar común a través de la capacidad de ubicarse en el lugar de los otros (Garrison, 1992).

Por otra parte, Johnson, Johnson & Smith (1991) han desarrollado investigaciones comparativas con distintos patrones de interacción, a saber: esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas, y sugieren que el aprendizaje cooperativo produce un mayor rendimiento, mejores niveles de razonamiento, mejores actitudes hacia los demás, mayor toma de perspectiva, relaciones más positivas con los otros, mayor aceptación de las diferencias, mayor entendimiento, mayor pensamiento crítico y mayor autoestima. Por tal razón este tipo de aprendizaje podría contribuir al desarrollo de las capacidades para la deliberación.

La presente investigación describe cómo a través del desarrollo de las capacidades para la deliberación es posible, a partir de particulares estratégicas educativas, fomentar la discusión, la diversidad en los grupos, la construcción conjunta del conocimiento y la interdependencia. Se considera así, que las propuestas del aprendizaje cooperativo contribuyen a este objetivo, dado que permiten promover un ambiente de aprendizaje acorde con las características de las capacidades para la deliberación, tales como: el trabajo en equipo, la heterogeneidad, el uso de roles en el aprendizaje de nuevas formas de participación y la intervención de todos los participantes, de modo tal que se enriquezca la dinámica grupal y se incentive el consenso.

Método

Presentación del diseño

El diseño de esta investigación fue experimental entre grupos, en el cual se manipula de forma selectiva una o más variables independientes para analizar las consecuencias de dicha manipulación sobre una o más variables dependientes en una situación de control para quien investiga (Hernández, Fernández & Batista, 1998). La selección de grupos de tratamiento y de control es aleatoria (Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual & Vallejo, 1995), asegurando que las características de ambos grupos sean similares o equivalentes excepto en la manipulación de la variable independiente aplicada al grupo de tratamiento. De esta forma, las diferencias obtenidas en la comparación de los resultados del grupo de control y el grupo de tratamiento se deben a la manipulación o implementación de la variable independiente, en este caso constituida por la estrategia pedagógica. Cabe mencionar que las variables dependientes para la medición establecida fueron: el desarrollo moral (Índice de Razonamiento Sociomoral) y la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación (Índice de Pensamiento Crítico). Finalmente la variable interviniénte fue el nivel educativo. Así, para lograr la medición efectiva de la manipulación se realizó la administración simultánea del pretest y postest a la totalidad de los grupos que participaron en el experimento.

Con la finalidad de controlar la variable interviniénte nivel educativo, el estudio se realizó con jóvenes de séptimo y décimo año de secundaria. Esta decisión se tomó considerando que la actividad educativa resulta un instrumento fundamental y operativo para favorecer la promoción de capacidades para deliberar. Como lo indica Dobles (1995), este es un condicionante en la expresión de valores e implica que la construcción de la moralidad es diferente en los jóvenes según el nivel en el cual se encuentren, de acuerdo a la estimulación social y educativa. Esto revela en gran medida el desarrollo cognoscitivo, moral, afectivo y lingüístico que presenta un individuo (Dobles, 1995). Por lo tanto, el nivel educativo se concibe como un indicador del desarrollo socio-cognoscitivo de vital importancia para el presente estudio.

Finalmente, al existir distintas estrategias para asegurar la mayor similitud entre los grupos participantes en el estudio y buscando que la única diferencia entre ellos sea la variable independiente utilizada durante el tratamiento, se plantearon las siguientes hipótesis:

H_1 : los grupos de tratamiento perciben una mayor manipulación durante el experimento que los grupos de control.

Asimismo, dada la importancia que autores como Dobles (1995) otorgan a la educación en el proceso de conformación de los esquemas valorativos y axiológicos en la etapa de la adolescencia, se considera que:

H₂: el nivel de desarrollo sociomoral será mayor en adolescentes de décimo año que en los de séptimo año.

Por otra parte, aunque los colegios elegidos en el estudio poseen características similares, puede existir la presencia de variables extrañas, ajena a la investigación, que expliquen en cierta medida los resultados que pudieran obtenerse. Para evitar al máximo la presencia de estas variables se elaboraron distintos controles que aseguren que las diferencias previas que pudieran presentarse por pertenecer a alguno de los dos colegios no sean significativas en los resultados de la investigación. Por ello, la tercera hipótesis de investigación es que:

H₃: las variables previas asociadas al tipo de colegio no influyen sobre el puntaje de madurez sociomoral.

Asimismo, se parte de la hipótesis según la cual existe una relación entre la esfera cognitiva de la deliberación y el razonamiento moral, ya que ambos procesos implican el desarrollo del descentramiento en la persona, la toma de perspectiva, el entendimiento mutuo, la empatía, la conducta prosocial, la expresión de normas consensuadas y el respeto a dichas normas. De este modo, se considera que la promoción de alguna de estas dos variables tendrá un efecto positivo sobre la otra. Por esta razón, se espera que:

H₄: el puntaje del nivel de madurez sociomoral será mayor en el post-test que en el pre-test de los grupos de séptimo grado de tratamiento.

H₅: el puntaje del nivel de madurez sociomoral será mayor en el post-test que en el pre-test de los grupos de décimo grado de tratamiento.

H₆: el nivel de desarrollo sociomoral está asociado positivamente a la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación.

H₇: la estrategia pedagógica implementada promoverá un aumento en la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación.

H₈: las variables previas asociadas al tipo de colegio no influyen sobre el Índice de Pensamiento Crítico.

Muestra

En el estudio participaron dos colegios del Gran Área Metropolitana de San José, Costa Rica, cuyas características se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1
Características de los colegios participantes

Colegio	1	2
Dirección	1	1
Región	San José	San José
Cantón	Montes de Oca	Goicoechea
Sector	Público	Público
Zona	Urbana	Urbana
Tipo de colegio	Académico Diurno	Académico Diurno
Matrícula	684	777
Cantidad de personal	43	44
Promedio de las notas de bachillerato (2003)	75.96	73.38
Porcentaje de promoción (2003)	89.61	79.2
Nivel socioeconómico	Medio-bajo	Bajo

El grupo de participantes estuvo constituido inicialmente por 64 jóvenes organizados en grupos. Cada grupo estuvo conformado por 8 mujeres y 8 varones configurando un total de 32 mujeres y 32 varones. Sin embargo, en el desarrollo de la investigación algunos de los sujetos que accedieron a participar se retiraron, por lo que la muestra final fue de 27 varones y 24 mujeres, para un total de 51 participantes. Se considera que el tamaño de la muestra, a pesar de ser pequeño, resulta suficiente para la medición de las variables en estudio pues en grupos con más integrantes se dificulta la participación de todas las personas (Kohlberg, Power & Higgins, 1997) y en uno más pequeño se reduce la posibilidad de tener una mayor variedad de puntos de vista (Russell, 2002). Así el tamaño establecido permitió un trato más personalizado entre el equipo investigador y los (as) participantes (Friedman, 1991), aspectos fundamentales en la teorización del desarrollo socio-moral y de las capacidades para la deliberación.

Seguidamente, los criterios de inclusión considerados fueron: tener entre 12 y 14 años (en el caso de los estudiantes de séptimo grado de secundaria) y 15 y 17 años (en el caso de los grupos estudiantes de décimo grado de secundaria); estar dispuesto/a a participar en el proyecto; ser estudiante regular de un mismo colegio en el Gran Área Metropolitana para cada experimento; cursar el séptimo grado y/o el décimo grado al momento de la intervención (en Costa Rica la secundaria comprende los grados de séptimo a undécimo).

Los criterios de exclusión fueron: haber reprobado un grado y estar repitiendo este; presentar alguna discapacidad auditiva o de lenguaje, debido a que las sesiones con los jóvenes requieren de su interacción y participación verbal; por la misma razón anterior, se descartó a los/las jóvenes que presentaban alguna dificultad neuropsiquiátrica.

Procedimientos

El proceso de intervención se realizó en ocho sesiones de sesenta minutos con los y las jóvenes participantes. Estas se llevaron a cabo una vez a la semana como lo sugiere Russell (2002). Se eligió trabajar durante 8 sesiones, debido a que se ha demostrado que “las intervenciones de extensión superior a doce semanas producen efectos similares a las de tres a doce semanas. Sin embargo, si su extensión es inferior a tres semanas no provoca efectos significativos sobre el desarrollo del juicio moral” (García, Gimeno & Pérez, 1991, pp. 103-104).

En la primera y última sesión se procedió a medir el nivel de desarrollo sociomoral con la aplicación del Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR). Estas mediciones constituyen el pretest y el postest de la investigación.

En las sesiones restantes, de la segunda a la séptima, se procedió a realizar el tratamiento de la investigación. Este tratamiento consistió en seis sesiones acerca del tema del ejercicio de la sexualidad en la población adolescente, ya que es un tema amplio que involucra diversas temáticas sociales alrededor de las cuales se puede problematizar con los jóvenes. Además, ellos pueden concretizar y desarrollar a partir de este gran tema ejemplos que sean significativos para la juventud costarricense. Durante estas sesiones de discusión (sesiones 2-7) se intentó llevar a los jóvenes del grupo de tratamiento o experimental, a los últimos niveles de deliberación planteados por Macoubrie (2003), por medio del uso de preguntas generadoras. Además, en la última sesión se pretendió facilitar el proceso grupal en la búsqueda de una decisión integral y consensuada. En el caso del grupo control, se buscó que los jóvenes permanecieran en los primeros niveles de deliberación prescindiendo de las intervenciones de los facilitadores que buscaran impulsar mayores niveles de deliberación.

Cabe mencionar que en el caso de los grupos de tratamiento se utilizaron una serie de roles para el desarrollo de las sesiones de discusión, a saber: lector, anotador, animador, guardián de turnos, observador, verificador de la comprensión, generador de “porqué” y buscador de consensos. Estos fueron adaptados de la teoría del aprendizaje cooperativo, como dinamizadores del intercambio grupal.

Para asegurar que los grupos de tratamiento y control recibieran el tratamiento adecuado, el equipo investigador elaboró una lista de

comprobación de la manipulación que ambos grupos debieron llenar al terminar cada encuentro. Luego se añadió un registro de la cantidad de preguntas generadoras realizadas por cada investigador durante el desarrollo de las sesiones de discusión.

Instrumentos

Como se mencionó anteriormente, en la primera y la última sesión se procedió a medir el nivel de desarrollo sociomoral. Estas mediciones constituyen el pretest y el postest de la investigación, para lo cual se utilizó el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR). Este cuestionario se compone de once preguntas que contienen una respuesta cerrada y una abierta. Las preguntas del cuestionario giran en torno a once dilemas morales según las dimensiones de contrato y verdad, afiliación, vida, propiedad y ley, y justicia legal. El instrumento permite indagar el valor que los jóvenes dan a normas morales como el decir la verdad, el abstenerse de robar, el ayudar a otros, el salvar la vida de una persona y el respeto a la ley en la búsqueda del bien común. Este instrumento está basado en la teoría del desarrollo moral-cognitivo planteada por Kohlberg e intenta calificar el estadio de desarrollo sociomoral en el cual se encuentra el sujeto. De acuerdo a las diferencias cualitativas en las respuestas y a su progresión hacia justificaciones más adecuadas y maduras, éstas se ubican en distintos estadios que van del 1 al 4, perteneciendo los estadios 1 y 2 al nivel de inmadurez sociomoral y los estadios 3 y 4 al nivel maduro de reflexión sociomoral. La teoría que sustenta este instrumento relaciona el desarrollo moral con los procesos cognitivos de desarrollo, abarcando desde los juicios morales más superficiales a las oportunidades de toma de perspectiva social conforme el niño o niña se va desarrollando. Los niveles de madurez sociomoral le permiten a las personas responder a múltiples situaciones que su contexto les presenta y a comprender el significado de los valores morales. Este instrumento fue adaptado para la población adolescente costarricense por Tapia (2000, 2007) obteniendo un alfa de Cronbach de 0.83. Para la presente investigación se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0.81.

Por otra parte, al tratarse de un estudio experimental se necesitaba tener un registro de la percepción de la manipulación recibida por parte de los participantes, de manera que se constatará que el grupo de tratamiento percibía una manipulación diferenciada con respecto al grupo control. Por ello, para las sesiones de discusión (2-7) se desarrolló una lista de comprobación de la manipulación que consiste en una escala de 12 ítem, cuatro ítem por cada nivel de deliberación propuestos por Macoubrie (2003), que ambos grupos llenaron al finalizar cada sesión.

Finalmente, para las sesiones de discusión se elaboró una lista de preguntas generadoras, las cuales se utilizaron en el tratamiento para

incentivar la discusión sobre la temática definida con anterioridad. También se realizó un registro de la cantidad de preguntas generadoras realizadas por cada investigador. De este modo, el investigador 1 registró en una hoja de comprobación el número de preguntas generadoras del investigador 2 en cada sesión y viceversa. El diseño metodológico determina que al grupo de tratamiento se le realizarían un mayor número de preguntas generadoras y al grupo control se le limitarían al mínimo posible o a su ausencia total, por lo cual era necesario tener un registro de comprobación del cumplimiento de este criterio. La transcripción de los momentos de discusión se realizó de forma textual. Esto con el fin de registrar fielmente los aportes de los y las jóvenes y facilitar la calificación de sus intervenciones, las cuales se grabaron en audio.

Estrategia de análisis

Se efectuó un análisis intratratamiento de las discusiones realizadas, en el cual se estudió la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación. Estas fueron evaluadas mediante el método de análisis de contenido propuesto por Newman, Webb y Cochrane (1995). Para ello se utilizaron las transcripciones de las sesiones de discusión que fueron analizadas a partir de diez indicadores planteados por los autores antes mencionados.

El procedimiento utilizado por Newman, Webb y Cochrane (1995) consiste en marcar dentro de las transcripciones los argumentos presentes con las iniciales que representan cada indicador. Cada indicador tiene un signo positivo o negativo según muestre o no el desarrollo de pensamiento crítico. Se toman en cuenta los ejemplos obvios, mientras que se ignoran los enunciados intermedios cuya clasificación podría prestarse para confusión. Los argumentos están constituidos por mensajes que, pueden ilustrar uno o varios indicadores. Estos mensajes pueden consistir en oraciones que expresen una idea completa o incluso párrafos completos si se desarrolla en torno a una misma idea. Una vez que la transcripción ha sido revisada y protocolizada con los indicadores se procede a contar cada signo y se calcula un coeficiente del pensamiento crítico para cada indicador mediante la siguiente fórmula:

$$x_{ratio} = \frac{(x_+ - x_-)}{(x_+ + x_-)}$$

Donde x_- serán intervenciones superficiales y poco críticas que se sustituyen por -1 y x_+ serán intervenciones críticas y profundas que se sustituyen por $+1$.

De este modo, se construye una escala con cada indicador con puntajes que abarcan de -1 a +1. Este procedimiento fue elaborado por los autores para producir una medida independiente de la cantidad de veces que se participó, reflejando con ello la calidad de los mensajes emitidos. El puntaje obtenido de la fórmula presentada anteriormente se denomina Índice de Pensamiento Crítico (IPC).

Luego de realizar el análisis de contenido de los indicadores de Neuman, Webb & Cochrane (1995), se procedió a comparar los puntajes obtenidos en el pre-test y post-test mediante un análisis de covarianza para remover el posible efecto de variables previas asociadas al “tipo de colegio” en los puntajes. Seguidamente, se compararon los puntajes obtenidos en el pre-test y post-test mediante una prueba *t* para muestras pareadas para determinar si la estrategia pedagógica tuvo una influencia en el desarrollo de capacidades para la deliberación.

Además, se utilizó una prueba *t* de muestras independientes para determinar si los grupos de séptimo y los de décimo diferían estadísticamente en las medias del puntaje de madurez sociomoral. La utilización de pruebas *t* se considera una estrategia fundamental de análisis pues como lo plantea Dobles (1995) el nivel educativo es un condicionante en la expresión de valores e implica que la construcción de la moralidad es diferente en los jóvenes según el nivel en el cual se encuentren, por lo tanto, y para corroborar o/ rechazar las hipótesis investigativas 4 y 5 se consideró necesario utilizar pruebas *t* para determinar si esta diferencia era estadísticamente significativa.

Consecutivamente, se realizó una prueba *t* de muestras pareadas para determinar si el puntaje de madurez sociomoral de los jóvenes participantes en la investigación presentó diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la media del pre-test y el post-test. Finalmente, para el contraste del pre-test y el post-test entre el puntaje de madurez sociomoral y los indicadores de Neuman, Webb y Cochrane (1995), se utilizó un análisis de correlaciones de Pearson, en cuanto este indica si hay una relación lineal entre la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación evaluada mediante el índice de pensamiento crítico, y el puntaje de madurez sociomoral en las distintas mediciones de los diferentes grupos de la investigación.

Criterios de validez y confiabilidad

Los criterios de validez y confiabilidad que se utilizaron para la investigación fueron: a) Se realizó una sesión piloto con un grupo jóvenes con el objetivo de poner a prueba la pertinencia del tema elegido por los investigadores para ser desarrollado a lo largo del trabajo de campo. b) Para

asegurar que los grupos de tratamiento y control recibieran el tratamiento adecuado, los investigadores elaboraron una lista de comprobación de la manipulación por cada nivel de deliberación propuestos por Macoubrie (2003). c) Se elaboró una lista de preguntas generadoras, las cuales se utilizaron en el tratamiento para incentivar la discusión. También se realizó un registro de la cantidad de preguntas generadoras realizadas por cada investigador. d) La transcripción de los momentos de discusión se realizó de forma textual. Esto con el fin de registrar fielmente los aportes de los y las jóvenes y facilitar la calificación de sus intervenciones. e) El análisis de contenido de los momentos de discusión fue realizado primeramente de forma individual e independiente por cada uno de los investigadores. Posteriormente, se realizó una puesta en común de los resultados con el objetivo de llegar a un acuerdo intersubjetivo. f) Los investigadores tuvieron una preparación previa para el conocimiento y manejo de la versión castellana costarricense del Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR), de la versión original de John C. Gibbs (1992). Para ello tuvieron un proceso de capacitación en el cual estudiaron el manual de codificación y calificaron de forma independiente 30 cuestionarios con el fin de determinar el nivel de acuerdo existente entre ambos. Este nivel de concordancia fue de un 80%. h) Finalmente, se llevó a cabo un análisis de confiabilidad entre jueces, incluyendo un investigador externo al estudio, con experiencia en la calificación de los cuestionarios. Las correlaciones utilizadas fueron las de Kendall's tau_b y las de Spearman's Rho, obteniendo correlaciones a un nivel de significancia de $p<0.001$, como lo muestra la Tabla 2. El promedio de la discrepancia en los puntajes asignados fue muy baja entre ambos investigadores y entre cada investigador y el codificador externo. El porcentaje de acuerdo global exacto fue muy alto entre ambos investigadores, pero relativamente bajo entre los investigadores y el codificador externo; no obstante, el porcentaje de acuerdo global por intervalo fue más alto entre los investigadores y el codificador externo.

Tabla 2

Resultados de confiabilidad intercodificador en el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR)

Codificadores	N	Correlaciones entre codificadores	Discrepancia promedio entre los puntajes CRS	Porcentaje de acuerdo global exacto	Porcentaje de acuerdo global por intervalo
Investigador 1 e investigador 2	20	0.875 a 0.965 b	0.09	85%	100%
Investigador 1 y codificador externo	19	0.786 a 0.903 b	0.24	40%	85%
Investigador 2 y codificador externo	19	0.811 a 0.918 b	0.25	40%	85%

Nota. a Correlaciones de Kendall's tau_b significativas ($p<0.001$).

b Correlaciones de Spearman's Rho significativas ($p<0.001$).

Resultados

Para ofrecer una compresión integral de los resultados obtenidos en la presente investigación, se muestran primeramente las características que tuvo el grupo de participantes, luego se analiza el cumplimiento de los criterios de validez y confiabilidad relacionados con la corroboración de la manipulación y finalmente se presenta un análisis a la luz de las hipótesis investigativas.

En la Tabla 3 se detallan las características del grupo de participantes donde se puede apreciar la inclusión de un número similar de hombres y mujeres, así como el nivel educativo de la muestra.

Comprobación de la manipulación

Por tratarse de un estudio experimental fue necesario tener un registro de la percepción de la manipulación recibida por parte de los y las participantes, de manera que se pudo constatar que el grupo de tratamiento percibió una manipulación diferenciada con respecto al grupo control. La implementación de las técnicas para la comprobación de dicha manipulación corresponde a los criterios sustantivos de validez y confiabilidad de esta investigación.

Tabla 3

Características del grupo de participantes

Variable	Absoluto	Porcentaje
Institución Educativa		
1	28	54.9
2	23	45.1
Sexo		
Hombres	27	52.9
Mujeres	24	47.1
Nivel Educativo		
Séptimo	27	52.9
Décimo	24	47.1
Grupo del experimento		
Experimental	27	52.9
Control	24	47.1
Total (N)	51	100

Con respecto a las preguntas generadoras formuladas, se puede afirmar que los investigadores utilizaron más de ellas con los grupos de tratamiento que con los de control.

En cuanto a la lista o cuestionario para evaluar la percepción de los participantes de la manipulación recibida durante la intervención, se confirma la primera hipótesis investigativa, tanto el grupo de tratamiento de décimo como el grupo de tratamiento de séptimo, percibieron mayor manipulación durante el experimento que los grupos de control. Para determinar específicamente cómo los jóvenes percibieron esta manipulación en cada sesión, se efectuó un análisis descriptivo de frecuencias, que muestra las diferencias presentadas entre los grupos de control y de tratamiento. Se observaron diferencias en la manipulación a favor del grupo de tratamiento en las sesiones 3, 5 y 6 en el caso de los grupos de séptimo, y en las sesiones 1, 2, 3, 4 y 6 en el caso de los grupos de décimo.

Para constatar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de tratamiento y control se realizó una prueba t de muestras independientes. De acuerdo a este análisis, se puede comprobar que hay sesiones donde los jóvenes sí percibieron una diferencia significativa en la manipulación y sesiones donde no. Específicamente, en las sesiones 3 ($p=0.005$) y 5 ($p=0.003$) de los séptimos grados, hubo diferencias estadísticamente significativas y en el resto de las sesiones se presentan tendencias diferenciadas en el tratamiento más allá de las atribuidas al azar con un nivel de significancia del 0.05. Aunque no existieron diferencias

estadísticamente significativas en la percepción de la manipulación, en todas las sesiones se muestra una tendencia al aumento en los grupos de tratamiento.

Nivel de desarrollo sociomoral de los jóvenes participantes

La segunda hipótesis planteada correspondió al nivel de desarrollo sociomoral, el cual sería mayor en adolescentes de décimo grado que en los de séptimo grado. Para su comprobación, se obtiene que el promedio del puntaje de madurez sociomoral en los jóvenes de séptimo grado en el pre-test fue de 2.27, calificación asociada al estadio de transición 2/3 de razonamiento sociomoral. En este mismo grupo de jóvenes, en la medición post-test el promedio del puntaje de madurez sociomoral fue de 2.26, que se vincula nuevamente al estadio de transición 2/3 de razonamiento sociomoral. Este estadio de transición se ubica en el nivel de inmadurez sociomoral. La comparación entre la medición del pre-test y el post-test no evidencia diferencias.

Por otra parte, el promedio del puntaje de madurez sociomoral de los jóvenes de décimo grado en el pre-test fue de 2.80, lo cual corresponde al estadio 3 de razonamiento sociomoral. En este mismo grupo, en la medición post-test el promedio del puntaje de madurez sociomoral fue de 2.88, lo cual corresponde nuevamente al estadio 3 de razonamiento sociomoral, que se ubica en el nivel de madurez sociomoral. La comparación entre la medición del pre-test y el post-test tampoco evidencia diferencias.

Asimismo, para comprobar si las diferencias entre las medias de los puntajes obtenidos por los grupos de séptimo grado con respecto a los puntajes obtenidos por los grupos de décimo grado, son estadísticamente significativas, se realizaron dos pruebas t para muestras independientes. Una de ellas en la que se comparan las medias de los pre-test y los post-test de los grupos de séptimo grado con respecto a los grupos de décimo grado respectivamente.

La comparación de los pre-test de los grupos de séptimo grado con respecto a los de décimo grado obtuvo una t de -5.233, lo cual representa una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.000$). De igual forma, la comparación de los post-test de los grupos de séptimo grado con respecto a los de décimo grado obtuvo una t de -6.286 lo cual representa una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.000$). Al respecto, se determina que los jóvenes de séptimo se encuentran en promedio en el estadio de transición del razonamiento sociomoral 2/3 y los jóvenes de décimo en el estadio 3. Este resultado comprueba que la experiencia educativa es un condicionante del nivel de razonamiento sociomoral.

La tercera hipótesis consistió en que las variables previas asociadas al “tipo de colegio” no influyen sobre la variable dependiente, en este caso, el

puntaje de madurez sociomoral. Cabe resaltar que en un análisis de covarianza, el puntaje obtenido por los y las jóvenes participantes muestra que las variables previas según el tipo de colegio (variables extrañas) no tienen influencia alguna sobre el puntaje de madurez sociomoral en ninguno de los grupos. Esto se puede establecer, pues el nivel de significancia es igual a $p=0.000$, tanto en el caso de los grupos de séptimo grado como en el caso de los grupos de décimo grado.

Por otra parte, sobre las hipótesis cuarta y quinta, la medición del índice de madurez sociomoral, muestra una tendencia a aumentar en estos puntajes, en el caso de los grupos de tratamiento al ser comparados con sus respectivos grupos de control. Específicamente, los jóvenes de séptimo del grupo de tratamiento obtuvieron un promedio total de 2.34, mientras que el grupo de control obtuvo un promedio total de 2.20. Los jóvenes del grupo de tratamiento de décimo obtuvieron un promedio total de 2.88 y los del grupo de control 2.79. No obstante, la prueba t para muestras pareadas, presenta que no hay cambios estadísticamente significativos entre los promedios del pre-test y el post-test ni en los grupos de séptimo grado, ni en los de décimo grado, tanto en los grupos de tratamiento como en los de control. Se concluye así, que la estrategia pedagógica utilizada no tuvo una influencia significativa en el desarrollo del razonamiento sociomoral.

Dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación y pensamiento crítico

En la hipótesis seis se planteó que el nivel de desarrollo sociomoral está asociado positivamente a la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación, la cual se mide a partir del pensamiento crítico. Según el análisis de correlaciones de Pearson mostrado en la Tabla 4, se determina que existen correlaciones significativas al 0.001 entre las siguientes variables: 1. El puntaje de madurez sociomoral del pre-test y el índice de pensamiento crítico del pre-test ($r = 0.395, p < 0.001$) 2. El puntaje de madurez sociomoral del pre-test y el índice de pensamiento crítico del post-test ($r = 0.613, p < 0.001$) 3. El puntaje de madurez sociomoral del post-test y el índice de pensamiento crítico del pre-test ($r = 0.429, p < 0.001$) 4. El puntaje de madurez sociomoral del post-test y el índice de pensamiento crítico del post-test ($r = 0.588, p < 0.001$).

Tabla 4

Correlaciones de Pearson entre las medidas de pre-test y post-test del IPC y el Puntaje de Madurez Sociomoral

	Puntaje madurez sociomoral 1	Puntaje madurez sociomoral 2	Índice pensamiento crítico 1	Índice pensamiento crítico 2
Puntaje madurez sociomoral 1	1.000	0.830**	0.395**	0.613**
Puntaje madurez sociomoral 2	0.830**	1.000	0.429**	0.588**
Índice de pensamiento crítico 1	0.395**	0.429**	1.000	0.323*
Índice de pensamiento crítico 2	0.613**	0.588**	0.323*	1.000

Nota. **Correlaciones significativas ($p < 0.001$)

* Correlaciones significativas ($p < 0.05$)

De este análisis se puede concluir que existe una asociación positiva entre el razonamiento sociomoral y el pensamiento crítico.

Nivel de influencia de la estrategia pedagógica en las capacidades para la deliberación

Se estableció que la estrategia pedagógica promovería un aumento de la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación, como séptima hipótesis del estudio. En este sentido, los resultados muestran una tendencia al aumento en las puntuaciones totales obtenidas por los jóvenes de acuerdo a los indicadores de pensamiento crítico (Neuman, Webb & Cochrane, 1995) en los grupos de tratamiento con respecto a los grupos de control, como lo evidencia la Figura 1.

Específicamente, los jóvenes de séptimo del grupo de tratamiento obtuvieron un promedio total de -0.81, mientras que el grupo de control obtuvo un promedio total de -0.98. Por otra parte, los jóvenes del grupo de tratamiento de décimo obtuvieron un promedio total de 0.44 y los del grupo de control -0.39. Esto permite corroborar que la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación se pueden influenciar con la implementación de una estrategia pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo.

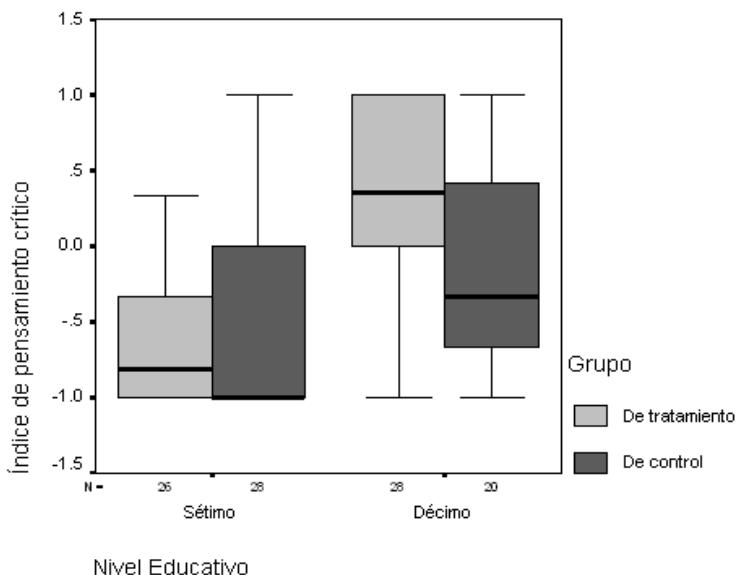


Figura 1: Comparación del promedio grupal del pre-test y del post-test en los grupos de tratamiento y de control del IPC

Seguidamente, se realiza un análisis de covarianza con el fin de contar con una prueba que descartara la influencia de variables previas asociadas al “tipo de colegio” con respecto al Índice de Pensamiento Crítico obtenido. Este análisis se realizó dado que el trabajo de campo se realizó en dos colegios distintos, aunque con características similares y/o comparables; aspectos que corresponden a la octava y última hipótesis investigativa.

Los resultados del análisis de covarianza para los indicadores de pensamiento crítico utilizado (Neuman, Webb & Cochrane, 1995), evidencian que las variables previas asociadas al tipo de colegio tienen influencia en la variable dependiente en el caso de los grupos de décimo grado y séptimo grado, ya que el nivel de significancia es igual a $p=0.081$ en el caso de los grupos de séptimo y de $p=0.141$ en el caso de los grupos de décimo.

Finalmente, se procede a realizar una prueba t para muestras pareadas, la cual muestra que hay un cambio estadísticamente significativo entre los promedios del pre-test y el post-test en el caso de los grupos de tratamiento, a saber en el de séptimo grado ($p=0.040$) y en el de décimo grado ($p=0.000$). No así, en los grupos control de séptimo grado y décimo grado. Por lo tanto, se reafirma que la estrategia pedagógica empleada sí promueve un aumento en la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación, dado que

hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tratamiento y de control.

A modo de síntesis, los principales resultados obtenidos en el experimento fueron: a) Los grupos de tratamiento, en general, no percibieron una manipulación mayor que los grupos de control durante las sesiones de discusión, sin embargo, se percibe una tendencia al aumento de la percepción de la manipulación en los grupos de tratamiento. b) Los jóvenes de séptimo se encuentran en promedio en el estadio de transición del razonamiento sociomoral 2/3 y los jóvenes de décimo en el estadio 3. Por lo tanto, el nivel educativo es un condicionante del nivel de razonamiento sociomoral. c) Las variables previas asociadas al tipo de colegio no influyen sobre el puntaje de madurez sociomoral. d) La estrategia pedagógica utilizada no tuvo una influencia significativa en el desarrollo del razonamiento sociomoral. No obstante, existe una tendencia de aumento en el nivel de desarrollo sociomoral en el caso de los grupos de tratamiento. e) Existe una asociación positiva entre el razonamiento sociomoral y el pensamiento crítico y por tanto, entre el razonamiento sociomoral y las capacidades cognitivas para la deliberación, puesto que en todas las variables existe una relación estadísticamente significativa. f) Las variables previas asociadas al tipo de colegio tienen influencia en el índice de pensamiento crítico, en el caso de los grupos de décimo grado y de séptimo grado. g) La estrategia pedagógica empleada sí promueve un aumento en la dimensión cognitiva de las capacidades para la deliberación, dado que hay diferencias significativas entre los grupos de tratamiento y de control.

Discusión

El desarrollo de la presente investigación y los hallazgos encontrados invitan a reflexionar sobre las condiciones actuales, los obstáculos y los desafíos en el sistema educativo vigente en nuestro país. El estilo de educación que reciben los jóvenes costarricenses se caracteriza por la carencia de espacios reales de participación, pues no se les permite apropiarse y hacer valer su derecho a ser escuchados. Tampoco a intervenir en todos aquellos temas de orden público que les afecten directa o indirectamente.

En este sentido, se debe resaltar la importancia del desarrollo de las capacidades para la deliberación en las formas de educar a los jóvenes, ya que el pensamiento propositivo permite al individuo considerar alternativas de la realidad y pensar sobre esta realidad (Gullotta, Adams & Markstrom, 2000), en aras de una convivencia basada en los intereses individuales y colectivos.

No obstante, las estructuras de educación en Latinoamérica han fomentado el aprendizaje desde una perspectiva de causalidad entre acciones y consecuencias. Éste sistema no promueve la deliberación, pues integrar las ideas propuestas por los demás a la estructura cognitiva propia, debe darse desde una consideración detenida de varias perspectivas (Macoubrie, 2003) y no desde una posición vertical, a-crítica e individualista.

Resulta de mayor enriquecimiento para los estudiantes la propia exploración de las consecuencias y la promoción por parte del docente de la búsqueda de múltiples soluciones a un conflicto. Una educación basada en el aprender haciendo, promueve la justicia y el cuidado como valores principales de la convivencia social (Kohlberg, Power & Higgins, 1997). Esta dimensión para el abordaje de los problemas le permite al estudiante generar la curiosidad necesaria para informarse y vislumbrar las implicaciones que puede tener en nuestra sociedad una acción o situación particular. Dicha dinámica incita a la motivación, lo cual ya ha sido anteriormente comprobado de forma empírica por autores como Bar-Tal y Bar-Tal (1991).

Las características dominantes del sistema educativo vigente dificultan en gran medida la incentivación de las capacidades para la deliberación, ya que no se potencializan las condiciones necesarias para su promoción. Si se fortaleciera el sistema educativo y se lograra el desarrollo de capacidades básicas para la convivencia desde las más tempranas edades, los alcances que se obtendrían abarcarián aspectos de desarrollo tanto social como individual. En el ámbito social, se podría fomentar una mayor conciencia de los conflictos de la vida cotidiana, lo cual propiciaría que los miembros de la sociedad se involucraran más en la resolución de conflictos de orden público, ya que “una acción justa, solidaria y buena, es una acción prosocial democrática, si procede de una reflexión consensuada y si se planifica bajo criterios de cooperación, generosidad y empatía” (Tapia, 2003. p. 7). La participación podría favorecer la unión social, ya que las personas buscarían la contribución activa en la creación de soluciones y acuerdos basados en valores e intereses colectivos.

En el ámbito individual, en la medida en que las personas hayan desarrollado capacidades básicas para la convivencia, no se tendrá que recurrir a la violencia como mecanismo de resolución de conflictos. Las personas contarán con herramientas para la negociación en contextos de heterogeneidad, caracterizados por la búsqueda de acuerdos de cooperación mediante la argumentación y la integración cognitiva (Habermas, 1984; Garrison, 1992; Sen, 1999; Burkhalter, Gastil & Kelshaw, 2002; Tapia 2003; Macoubrie, 2003).

Asimismo, sobre los alcances del estudio, un aspecto importante a destacar es lo referente al tiempo de ejecución. En este experimento se tomó como punto de partida los postulados ofrecidos por autores como Russell (2002) y García, Gimeno y Pérez (1991), quienes expresan que las

intervenciones de extensión superior a doce semanas producían resultados similares a las de tres a doce semanas, si se incentivaba el desarrollo del juicio moral. Sin embargo, una duración mayor del tratamiento podría devenir en mejores resultados en cuanto al desarrollo de las capacidades para la deliberación y en el desarrollo del razonamiento sociomoral. En este sentido, se considera que el abordaje para generar capacidades para la deliberación es un proceso progresivo. Esto pudo comprobarse hacia el final de la intervención realizada cuando se evidenció que los jóvenes se involucraban más en el proceso de discusión, empezaban a asumir los roles que se les enseñaban y preguntaban a sus compañeros/as por iniciativa propia. Por lo tanto, para futuras investigaciones sería recomendable aumentar el número de las sesiones.

Por otra parte, la estrategia pedagógica para el desarrollo de capacidades para la convivencia democrática podría mejorarse si se toman en cuenta los aportes de los y las estudiantes. Cabe pues analizar las actividades más enriquecedoras que otras y enfatizar los temas públicos, pues son los que más les preocupan a ellos mismos como grupo social (Davies & Evans, 2002). Si se diversificaran las actividades educativas, probablemente se pueda construir un programa nutrido con la visión de los propios jóvenes, ya que el fin principal de este tipo de estrategias pedagógicas es formar estudiantes autónomos que autorregulen su proceso educativo.

Adicionalmente, se considera necesario profundizar y continuar investigando sobre el tema de las capacidades para la deliberación tanto a nivel teórico como empírico. Esto con miras a erradicar la carencia existente en la producción de conocimiento científico que contribuya al fomento, desarrollo y conceptualización de estas capacidades. La psicología, la psicopedagogía, la educación, los estudios para la vida democrática y cualquier área similar pueden aportar a la promoción e incorporación de este tipo de capacidades dentro del currículo formal del sistema educativo, buscando que la interdisciplinariedad logre un mejor desarrollo e implementación de las capacidades necesarias para la convivencia democrática.

Es preciso elaborar investigaciones que exploren la dimensión cognitiva o cualquiera de las otras dimensiones que conforman las capacidades para la deliberación, ya se trate de grupos de niños, niñas y adolescentes, o grupos de adultos o en comunidades. El objetivo de otras investigaciones podría ser el contribuir a vislumbrar cuál es el ambiente o la edad más propicia para el desarrollo de estas capacidades. Para estos efectos se recomienda la conformación de grupos heterogéneos, ya que la existencia de diferentes criterios y argumentos es fundamental para la discusión dialógica de orden público.

Cabe resaltar que en la presente investigación los participantes del grupo de control muestran una leve percepción de haber deliberado durante

las sesiones de discusión sin realmente haber llegado a sus niveles más altos. Este dato es curioso ya que refleja cómo los jóvenes al discutir y expresar sus opiniones sobre un tema específico consideran que cumplen con todos los requisitos de la deliberación, sin embargo, ésta incluye dialogar específicamente sobre temas públicos, considerando los pro y los contras de una situación, llegando a acuerdos de cooperación. Tales aspectos no fueron frecuentes en las discusiones de los grupos de control. Algunas características de las discusiones desarrolladas en los grupos control fueron: la frecuente expresión y acuerdo entre los participantes de asuntos de índole personal, repetición de la información, poca criticidad a la hora de discutir dicha información y la falta de cuestionamientos a las propuestas efectuadas por sus compañeros. Podría decirse entonces que la diferencia fundamental entre los grupos del experimento fue la manipulación efectuada por parte de los investigadores, cuya principal característica era conducir al grupo de tratamiento a la deliberación pidiéndoles expresar su propia perspectiva, escuchar las perspectivas de sus compañeros, cuestionar lo que decían sus compañeros buscando los pro y los contra de sus opiniones, conduciéndolos a que encontraran los conflictos de orden público en los temas abordados en cada sesión, buscando finalmente integrar perspectivas y llegar a un acuerdo de cooperación. Todo esto se logró mediante el uso de las preguntas generadoras y los roles del aprendizaje cooperativo. Gracias a esta estrategia, los jóvenes de los grupos de tratamiento logran deliberar en algunos momentos. Así, al presentarse menor número de preguntas generadoras en el grupo control, los encargados de dirigir la discusión eran los mismos jóvenes del grupo. Esto tuvo como consecuencia directa, aumentar el efecto de la estrategia pedagógica para la deliberación democrática de manera significativa en los grupos de tratamiento versus los grupos de control.

Finalmente, es importante señalar que entablar un diálogo no impositivo entre adultos y jóvenes, que le permita al joven descubrir y construir su propio punto de vista es una tarea imperante del sistema educativo actual. Por este motivo, la educación para la convivencia democrática tiene que basarse en un diálogo entre profesor-alumno, entre compañeros o incluso entre el alumno y sus familiares, donde se le permita a éste presentar sus argumentos aunque no sean los más reflexivos o críticos. El facilitador –o en su defecto, la persona adulta- debe conducir a los jóvenes a establecer conclusiones más pertinentes y cercanas al problema en discusión, pero a su vez, gradualmente debe ir cediendo ese lugar a los mismos jóvenes, de modo que éstos aprendan a encauzar y dirigir las discusiones de acuerdo con objetivos comunes. Por esta razón, el papel inicial del facilitador es muy activo, debe generar preguntas y cuestionamientos para que luego los jóvenes aprendan a cuestionar los argumentos de sus compañeros, a preguntar, a pedir claridad y precisión en

las justificaciones, a solicitar explicaciones de algo no entendido y a proponer nuevos temas para el debate.

Por estas razones, se considera que la estrategia pedagógica empleada, marca un precedente importante para construir espacios de discusión en los cuales los jóvenes sean participantes activos. Asimismo, mostró ser innovadora para los estudiantes de secundaria, en comparación con las actividades tradicionales y cotidianas del sistema de educación pública y constituye una base para la creación de una propuesta pedagógica completa que pueda enriquecerse de los resultados obtenidos y mejorar nuestro modelo educativo actual.

Referencias

- Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, España: Síntesis.
- Bar-Tal, Y. & Bar-Tal, D. (1991). Decision making models of helping behavior: Process and contents. *Handbook of Moral Behavior and Development*, 2, 1-24.
- Burkhalter, S.; Gastil, J. & Kelshaw, T. (2002). A conceptual definition and theoretical model of public deliberation in small face-to-face groups. *Communication Theory*, 12, (4), 398-422.
- Dobles, I. (1995). *Construcción de la moral y expresión de esquemas axiológicos en estudiantes de secundaria del área metropolitana de San José, Costa Rica*. Tesis de maestría en psicología, Universidad de Costa Rica.
- Carlson, M. & Earls, F. (2001) The child as a citizen: Implications for the science and practice of child development. *Michigan, International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 2, (38), 234-276.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona, España: Paidós.
- García, R., Gimeno, A. & Pérez, E. (1991). Intervención psicoeducativa y desarrollo del razonamiento moral. En E. Pérez y R. García (Eds.), *La psicología del desarrollo moral: Historia, Teoría e Investigación Actual* (pp. 95-120). Madrid, España: Siglo XXI de España.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42 (3), 136-148.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S. & Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Nueva Jersey, EE.UU.: Erlbaum.
- Gullotta, T., Adams, G. & Markstrom, C. (2000). *The adolescence experience* (4a. ed.). California, EE.UU.: Academic Press.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw-Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Minnesota, EE.UU.: Interaction Book Company.
- Kohlberg, L., Power, F. & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España: Gedisa.
- Macoubrie, J. (2003a). *Conditions for citizen deliberation*. Department of Communication, North Carolina State University. Recuperado el 19 de abril del 2003 de: www.ncsu.edu/chass/communication/www.faculty_profiles/macoubrie/conditionsforDemoDelib.rtf

- Macoubrie, J. (2003b). *Internet-mediated democratic deliberation*. Department of Communication, North Carolina State University. Recuperado el 19 de abril del 2003 de: www.ncsu.edu/chass/communication/www.faculty_profiles/macoubrie/MediatedDemocrDeliberation.rtf
- Mardones, J. M. (1998). *El discurso religioso de la modernidad: Habermas y la religión*. Barcelona, España: Anthropos.
- Mestre, V., Pérez, E., Frías, D. & Samper, P. (1999). Instrumentos para la evaluación de la empatía. En: Pérez, E. y Mestre, V. (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona, España: Ariel.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. Londres, Inglaterra: Academic Press.
- Newman, D. R., Webb, B. & Cochrane, C. (1995). *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*. Queen's University Belfast, Information Management Dept.
- Russell, J. (2002). Moral consciousness in a community of inquiry. *Journal of Moral Education*, 31, (2), 141-153.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York, E.E. U.U.: Alfred A. Knopf.
- Tapia, N. (2000). *La construction de l'identité personnelle dans le développement sociomoral et le discours religieux. Étude après d'adolescents du Costa Rica*. Thèse de doctorat, Sciences psychologiques, promoteur Prof. Jean-Marie Jaspard, Université Catholique de Louvain, Bélgica, Inédita.
- Tapia, N. (2001). Psicología del desarrollo en el estudio de la identidad y la subjetivación en la adolescencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 94, (IV), 9-18.
- Tapia, N. (2003). *La situación dialógica microgenética: contribución a un modelo pedagógico para el desarrollo de capacidades para la deliberación*. Manuscrito no publicado, San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Tapia, N.; Castro, R.; Monestel, N. (2007). El desarrollo sociomoral de adolescentes de Costa Rica según el modelo de Gibbs. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 449-471.

Recibido: 20 de junio de 2008

Aceptado: 01 de febrero de 2010