

## **APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO MORAL**

*por* Pedro ORTEGA RUIZ,  
Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS,  
Ramón GIL MARTÍNEZ  
*Universidad de Murcia*

Durante las últimas décadas estamos asistiendo a dos fenómenos, aparentemente contrapuestos en el ámbito educativo y que, juntos, hubiesen hecho a nuestra época totalmente incomprensible a los ojos de los ilustrados: nunca antes tantas personas tuvieron un nivel educativo-instructivo tan alto, y sin embargo, nunca antes la sociedad estuvo tan preocupada por los problemas educativos, hasta el punto de que es perceptible la creencia generalizada de que la institución escolar se encuentra ante muchos e importantes problemas, de no fácil solución, en todos los países desarrollados [1]. Problemas que se manifiestan en una profunda crisis de rendimiento académico, reflejada en las altas tasas de fracaso escolar que afecta a los países más avanzados y en una crisis de socialización que se traduce en conductas antisociales tanto en el ámbito escolar, como familiar y social. Mientras los niños tengan que interaccionar en un contexto escolar individualista y competitivo, es aventurado esperar de ellos actitudes y comportamientos prosociales que se manifiestan en el respeto y aceptación de las diferencias, la empatía y la integración de los sujetos diferentes étnica y culturalmente. Se piensa que un contexto de interacción social cooperativa podría contribuir, no poco, a dar respuesta a los problemas planteados, al facilitar dicho contexto la interacción entre alumnos, el mutuo conocimiento, la atracción interpersonal y la asunción de responsabilidades frente a los demás.

No son pocas las críticas que se han hecho al cognitivismo como modelo o paradigma en educación moral. Se habla insistentemente de la necesidad de sustituir el paradigma kantiano, y su versión renovada

de la llamada ética comunicativa, en el que la teoría kohlbergiana hunde sus raíces por una pragmática real: aceptemos como válido lo que tenemos para corregirlo después a medida que los hechos lo vayan refutando [2]. Se postula, por otra parte, el cambio de una ética discursiva por una ética de la «compasión» que supere toda tentación idealista y haga del reconocimiento efectivo de la dignidad de toda persona el fundamento de la moral. La compasión, se dice, es un sentimiento «mediado racionalmente»: el otro es digno de compasión, no es un mero objeto doliente [3]. Planteamientos éticos que, obviamente, tienen una clara incidencia en cualquier propuesta pedagógica en educación moral.

En otro lugar [4] ya hemos expresado las insuficiencias de la teoría cognitiva en la educación moral. Ésta, a nuestro juicio, no puede limitarse al sólo desarrollo del juicio moral, a lo que la técnica del dilema moral puede llevar necesariamente. Los sentimientos y emociones morales son básicos en el desarrollo de la sensibilidad o capacidad del sujeto para percibir y reconocer conflictos y problemas morales. Es un viejo problema en la historia del pensamiento ético la relación racionalidad-emotividad, a cuya solución las propuestas de Apel y Habermas poco han contribuido [5]. Sin embargo es justo reconocer la importante aportación del cognitivismo kohlbergiano en la investigación y praxis educativas en el ámbito moral. No es posible una educación moral sin una reflexión y crítica de las normas y reglas morales; lo contrario lleva, necesariamente, al adoctrinamiento e impide el desarrollo de la autonomía y responsabilidad del sujeto en su conducta. En la educación moral también es necesaria una organización intelectual del conjunto de creencias o razones que sustentan un determinado sistema de valores en los educandos, de modo que permita no sólo una mayor autonomía del juicio moral, sino, además, la realización de conductas cada vez más responsables y maduras moralmente [6].

Nuestro estudio responde al interés que todavía el modelo cognitivista de Kohlberg genera en la investigación sobre educación moral. En el mismo buscamos y evaluamos sólo el desarrollo del juicio moral, y lo hacemos por procedimientos o estrategias que también podrían facilitar el desarrollo de otras dimensiones como el afecto o sentimiento [7 y 8], aunque aquí no sean evaluadas. Creemos que la metodología del aprendizaje cooperativo puede facilitar la superación de la fractura existente entre juicio moral y conducta moral tan presente en el modelo cognitivista de Kohlberg. En esta línea se inscriben nuestros futuros trabajos. En la presente investigación nos ha interesado tan sólo vincular o asociar, por el momento, el desarrollo del juicio moral y el trabajo cooperativo en el aula.

El aprendizaje cooperativo en el aula ha sido la base de muchas intervenciones programadas tanto para el rendimiento académico como para el aprendizaje de habilidades o competencias sociales, hasta el punto de que ha sido uno de los núcleos principales de la investigación psicoeducativa durante más de dos décadas.

De los temas que más investigación han generado en el trabajo cooperativo destacan, sin duda, el rendimiento académico y el aprendizaje de habilidades sociales [9]. A pesar de la importancia dada por Piaget [10], Power [11], Power, Higgins y Kohlberg [12], y García Ros, R. [13] al trabajo cooperativo en el aula como estrategia en el desarrollo moral, éste no ha constituido tema especialmente relevante en la investigación. Véase un ejemplo claro de ello en la reciente publicación de Sharan [14]. Algunos autores como Hersh, Paolitto y Reimer [15], Arbuthnot y Faust [16], incluyen este tipo de técnicas entre las más útiles para la educación moral, aunque resalten su eficacia cuando son utilizadas como complementarias a otras (dilemas morales) [17]. Los estudios recientes de Korthals [18], Lickona [19] y Vincent [20] parecen confirmar que el uso exclusivo de técnicas de cooperación en el aula produce una mejora notable en el desarrollo del juicio moral.

Consideramos que las técnicas de cooperación en el aula o aprendizaje cooperativo, a la vez que posibilitan un mayor desarrollo del pensamiento moral que el aprendizaje competitivo, permiten, asimismo, el desarrollo del componente emotivo de los sujetos implicados. En efecto, las formas de aprendizaje cooperativo desarrollan la empatía o capacidad del sujeto para ponerse en circunstancias distintas a la propia, favorecen la atracción interpersonal y la superación de prejuicios étnico-culturales [21], generados por los sistemas de valores y formas distintas de vida que llevan a una interpretación también distinta de los hechos de vida. El desarrollo de actitudes positivas hacia el otro, el mutuo reconocimiento y valoración, la búsqueda de puntos comunes o de encuentro, la necesidad de encontrar soluciones conjuntas para un trabajo o problema común facilitan el desarrollo del sentimiento moral (llámese responsabilidad) hacia los demás miembros del grupo, y favorecen, creemos, el desarrollo del pensamiento moral.

## *1. Metodología de la investigación*

### *1.1. Diseño de la investigación*

En la investigación se ha empleado el diseño cuasi-experimental como metodología más adecuada al marco escolar. En este contexto, los grupos de clase están constituidos de forma aleatoria, lo que difi-

culta crear situaciones de laboratorio en las que pudiera aplicarse una metodología estrictamente experimental. Hemos optado por el diseño de dos grupos: control y experimental. Ello nos permite comprobar, de una parte, si la aplicación del programa ha producido o no los efectos previstos en el desarrollo del juicio moral; de otra, facilita la comparación entre el nivel de juicio moral del grupo de control y del experimental. Ambos grupos seleccionados son equivalentes en cuanto al nivel de juicio moral antes de la aplicación del programa pedagógico, de modo que sea posible establecer una comparación veraz entre ellos, como puede observarse en el cuadro 1 (anexo).

### *1.2. Población y muestra seleccionada*

Nuestra investigación: «Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral» se ha desarrollado en el I. B. «Mariano Baquero» de la ciudad de Murcia, en el curso académico 1994-95. La procedencia de los alumnos corresponde, en su mayor parte, a familias que pertenecen a la clase media-baja: empleados de servicios, pequeños comerciantes, funcionarios, trabajos eventuales, trabajadores de la huerta, etc.

La muestra seleccionada está compuesta de 30 alumnos para el grupo de control y 26 para el experimental, ambos pertenecientes al curso tercero A y B de B.U.P. respectivamente, entre los 16 y 17 años de edad, distribuidos casi paritariamente entre ambos sexos. La selección de la muestra fue realizada de forma «intacta» o «natural»; es decir, los grupos de clase fueron elegidos tal y como estaban distribuidos por la dirección del centro.

### *1.3. Instrumento de exploración*

Se ha utilizado el Defining Issues Test (D.I.T.) de J. Rest en sus índices más usuales. A saber: Índice P, Índice D y perfil de estadio. Este instrumento de medida del juicio moral ha superado satisfactoriamente los niveles de fiabilidad y validez empírica [22].

### *1.4. Procedimiento*

La aplicación del cuestionario ha sido la misma para ambos grupos, control y experimental: se explicó el formato del mismo y se dieron las instrucciones para su cumplimentación. Se pasó una «historia piloto» para saber si habían comprendido el modo de responder al cuestionario. Finalmente, los alumnos contestaron al D.I.T. durante un tiempo aproximado de 60 minutos.

## 1.5. Variables

### 1.5.1. Variable dependiente

La ganancia, disminución o mantenimiento de los niveles de juicio moral, en la muestra seleccionada, constituye la variable dependiente de esta investigación. Dicha variable ha sido operativizada a través de la comprobación, a nivel estadístico de significación ( $p < 0.05$ ), de las diferencias observadas, tanto en la predominancia de los estadios morales superiores respecto de los inferiores, como en las evaluaciones de las alternativas con mayor o menor carga de argumentación moral.

### 1.5.2. Variable independiente

Entendemos aquí por variable independiente el programa aplicado para aumentar el nivel de desarrollo del juicio moral. Dado que dicho programa consta de la utilización de las técnicas *jigsaw* o *puzzle* y grupo de investigación, como única estrategia para el desarrollo moral, sólo cabe traducirlo como una sola variable independiente, en términos de ausencia o presencia de la misma.

## 1.6. Hipótesis de trabajo

Nuestra investigación intenta dar respuesta a la siguiente cuestión:

Hasta ahora los programas pedagógicos para el desarrollo del juicio moral se han basado, fundamentalmente, en la discusión de dilemas morales. Pretendemos saber, con este trabajo, si la utilización *exclusiva* de técnicas de cooperación en el aula (*Jigsaw* o *Puzzle* de Aronson y Grupo de Investigación) en una programación de duración media (12 semanas) produce un aumento significativo en el juicio moral del grupo experimental. No intentamos evaluar, por lo tanto, el posible aumento de otras dimensiones (autoestima, atracción interpersonal, tolerancia, etc.) en los sujetos del Grupo Experimental. Tan sólo pretendemos asociar desarrollo del juicio moral y trabajo cooperativo, abriendo una vía de investigación menos reduccionista en el ámbito de la educación moral.

## 1.7. Pruebas estadísticas

Dado el objetivo de esta investigación el procedimiento analítico apropiado es comparar la tendencia en el desarrollo moral en los diferentes índices que proporciona el D.I.T. Se ha utilizado, además, el perfil de estadio como análisis más preciso de las diferencias de juicio moral.

## 2. Programa pedagógico

El programa pedagógico aplicado se ha configurado en base a las siguientes técnicas de aprendizaje cooperativo: Jigsaw (Puzzle) y Grupo de Investigación, que dada la brevedad del espacio disponible en un artículo, nos obliga a exponerlo en sus elementos esenciales. Como es sabido la técnica del *Jigsaw* permite que la interacción entre todos los miembros que integran el grupo-clase sea muy intensa, sin que exista la posibilidad de que alguno de ellos se inhiba sin arriesgar el aprovechamiento adecuado de los demás. No es el profesor el que dicta o transmite los conocimientos a los alumnos, sino que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos como facilitador de las fuentes de información; y los alumnos más que ser sujetos pasivos de una información, participan de un modo activo de su propio aprendizaje [23], desarrollando actitudes de responsabilidad, autoestima, solidaridad y habilidades de comunicación y cooperación.

Por su parte la técnica *Grupo de Investigación* favorece la discusión en grupo, el conocimiento de los distintos puntos de vista y valoraciones sobre determinados contenidos informativos, la responsabilidad en el cumplimiento de una tarea compartida, el reconocimiento del otro como participante en mi proceso de formación, la atracción interpersonal y la autoestima [24].

Hemos dedicado tres sesiones, de dos horas cada una, a explicar la filosofía del programa y el uso de las técnicas antes indicadas al profesor que aplicaría el programa pedagógico elaborado. Durante la aplicación del mismo hemos llevado un control permanente del desarrollo del programa. El mismo se ha aplicado en el tiempo dedicado a la asignatura de Filosofía (dos horas semanales). Hemos preferido utilizar un programa de duración media (12 semanas). Los programas de larga duración (12-20 semanas) no parecen ser más eficaces que los de duración media [25]. El cansancio, la falta de motivación o la repetición continuada de la misma actividad, aún con contenidos diferentes, estarían en la base de esos resultados.

## 3. Resultados

### 3.1. Índice P.

Como se dijo anteriormente la situación inicial de ambos grupos, control y experimental, es homogénea; por tanto las diferencias producidas entre ellos habrán de ser atribuidas al programa pedagógico aplicado. En nuestro estudio damos un valor preferente al índice P, ya

que éste mide específicamente la moralidad de principios, a juicio de Rest. Nos centramos, por tanto, en el análisis de los cambios producidos en los estadios 5A, 5B y 6 del DIT.

Como se sabe, el índice «P» representa la importancia o preferencia del sujeto por los argumentos basados en principios propios de estadios postconvencionales. Si atendemos al grupo de control, puede observarse que el cambio producido en situación pretest-postest ha sido mínimo, estadísticamente no significativo, como lo refleja el gráfico 1, con un valor de  $P = 0.819$  (cuadro 2, anexo).

Por el contrario, la diferencia producida en el grupo experimental sí es significativa, obteniéndose un valor de  $P = 0.024$  (gráfico 2, cuadro 3; anexo).

### 3.2. Índice «D»

El índice «D» refleja la preferencia relativa del sujeto por el razonamiento basado en el nivel postconvencional sobre el nivel preconvencional y convencional de razonamiento moral. Respecto al grupo de control el cambio producido apenas si es perceptible, con un valor estadístico de  $P = 0.309$  (gráfico 3, cuadro 2; anexo). En el grupo experimental, en cambio, las diferencias producidas obtienen un valor de  $P = 0.000$ , estadísticamente significativas (gráfico 4, cuadro 3; anexo).

### 3.3. Perfil de estadio.

El perfil de estadio permite realizar un análisis detallado de las diferencias entre grupos en cada uno de los estadios. Si atendemos al grupo de control las diferencias obtenidas han sido mínimas en cada uno de los estadios en situación pretest-postest, como puede verse en el cuadro 3 (anexo), registrándose leves aumentos de moralidad en los estadios 5B y 6 (gráfico 5, cuadro 2; anexo). Por el contrario, en el grupo experimental los cambios obtenidos han sido importantes, especialmente en los estadios 5B y 6, como queda reflejado en el cuadro 3 y gráfico 6 (anexo).

No obstante, la mejora producida en el aumento de moralidad del grupo experimental no llega a ser significativo a nivel estadístico ( $P = 0.669$ ) respecto al grupo de control, como puede verse en el cuadro 4 (anexo).

## 4. Discusión de resultados

En la teoría de Kohlberg el desarrollo moral no se explica como un proceso de «interiorización» de las normas sociales o simple «adapta-

ción» a los patrones o códigos de conducta imperantes. Más bien, el desarrollo moral se explica como resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y su ambiente, en el que aquél jerarquiza y ordena los valores morales a la hora de tomar decisiones en caso de conflicto. La moralidad, desde el enfoque cognitivo-evolutivo no se aprende «acumulando» doctrina o principios morales, sino reorganizando y modificando las estructuras ya existentes.

En la perspectiva de Kohlberg, en la que este trabajo se inscribe, el desarrollo del juicio moral se estimula mediante la provocación del conflicto cognitivo. Se supone que mediante la creación de una situación de conflicto, de confrontación de puntos de vista, el sujeto irá progresivamente percibiendo la necesidad de recurrir a formas superiores de razonamiento para poder resolver el conflicto creado, como también a salir de sí mismo y colocarse en la perspectiva y situación del otro, para encontrar soluciones más justas al conflicto planteado, lo que puede ocurrir a través del dilema moral o en situaciones de trabajo cooperativo.

Diversas investigaciones subrayan la importancia que tiene el clima adecuado en el aula para el desarrollo del juicio moral [26] y singularmente el trabajo cooperativo [27]. La creación de una atmósfera de aceptación, confianza y respeto mutuo entre todos los miembros de la clase se convierte así en un espacio facilitador del desarrollo moral. La estructura del trabajo cooperativo implica la necesidad de resolver los conflictos a través del razonamiento y del consenso. Ello implica, por una parte, el aprendizaje de habilidades sociales de comunicación y diálogo [28]; por otra, la participación de todos en la tarea común y el reconocimiento de la existencia y legitimidad de puntos de vista o enfoques diferentes en una misma cuestión.

De otro lado, las relaciones personales entre profesor-alumno, que en la enseñanza «tradicional» favorecen la pasividad y la subordinación, se transforman en la estructura cooperativa en relaciones que posibilitan la responsabilidad, la iniciativa personal y el sentido de la justicia. El que los alumnos puedan decidir, en alguna medida, qué trabajar y cómo, marcar el ritmo de sus tareas en la escuela, participar en el gobierno del aula, ser protagonistas-actores de sus propias experiencias educativas, y sentirse, además, corresponsables de las actividades de los otros promueve, obviamente, un desarrollo moral en los mismos. En la medida que el profesor renuncia a su papel de «agente de la autoridad», que exige de responsabilidad al alumno en el funcionamiento de la clase, y asume la función de facilitador y orientador del trabajo de todos, incorporando a los alumnos en la toma de decisiones que afectan a la vida del aula y de la escuela, se está promoviendo la

reflexión, el debate y la búsqueda de soluciones justas. En una palabra: se educa en la responsabilidad. Ello explica, a nuestro juicio, las notables diferencias producidas, en cuanto al desarrollo del juicio moral, en los grupos de control y experimental, entre estructuras de aprendizaje basadas en el trabajo y recompensa individuales y estructuras basadas en la cooperación y recompensa compartida.

Th. Lickona [29] destaca el papel relevante que desempeña el aprendizaje cooperativo en la motivación a la reflexión moral, aumentando el nivel de la discusión moral y creando una cultura moral en la escuela. Todo ello pasa necesariamente por la creación de una estructura democrática de gobierno en el aula, en la que los problemas encuentran su solución adecuada desde la consideración de los intereses y puntos de vista del conjunto de miembros de la clase. Este clima favorece, por sí sólo, el desarrollo de modos y estructuras morales de pensamiento, que encuentran su traducción en conductas más allá del marco estrictamente escolar [30]. Ph. Vincent [31] señala la importancia del aprendizaje cooperativo en la adquisición de habilidades o competencias para el pensamiento y argumentación moral, así como para la adquisición de hábitos para conductas prosociales. Ambos autores, sin embargo, no nos ofrecen resultados empíricos de aplicaciones de programas pedagógicos, en base al aprendizaje cooperativo, para el desarrollo del pensamiento moral. Los resultados disponibles a este respecto son escasos. El abundante trabajo experimental producido se ha orientado, casi exclusivamente, al rendimiento académico y a las conductas prosociales [32], ignorando el pensamiento y conducta propiamente morales como objetivos explícitos de la investigación psicoeducativa. Otros estudios [33] utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo junto al dilema moral, sin que pueda establecerse la incidencia de cada una de estas técnicas en el desarrollo del pensamiento moral.

Sin embargo Rest [34], en un estudio de las investigaciones realizadas sobre las intervenciones educativas y desarrollo del pensamiento moral, concluye que sólo aquellos grupos que siguen los programas de intervención basados en la discusión moral (dilemas morales) manifiestan progresos significativos, con ventaja sobre aquellos programas que utilizan otras estrategias: entrenamiento de habilidades, técnicas de cooperación, simulación, etc. Nuestras investigaciones no parecen confirmar tal conclusión. Si comparamos los resultados obtenidos de nuestro estudio [35] sobre el desarrollo del pensamiento moral de los alumnos de BUP, basado en la discusión moral, con los resultados de la presente investigación, puede observarse que los niveles de creci-

miento del pensamiento moral, en ambas investigaciones, son bastante homogéneos, no pudiéndose, en este caso, establecer preferencias por una u otra estrategia.

Nuestra investigación ha puesto de manifiesto que las diferencias en el crecimiento del pensamiento moral entre el grupo de control y experimental no son significativas. Ello es debido a que el D.I.T. emplea como medida principal del desarrollo moral el índice P, y éste es más sensible a los estadios más altos (5A, 5B y 6) del razonamiento moral, más propios de los sujetos adultos que de los adolescentes, como es nuestro caso [36].

### 5. Conclusiones

Nuestra investigación se había propuesto dar respuesta a una sola cuestión: si las estructuras de cooperación en el aula, por sí solas, sin la discusión de dilemas morales, promueven, de modo significativo, el desarrollo del juicio moral. Los resultados obtenidos confirman ampliamente la hipótesis formulada. No obstante, hemos de hacer notar que las diferencias o cambios producidos son estadísticamente significativos, en situación pretest-postest, sólo en el grupo experimental, no si se comparan estos resultados con los valores obtenidos en situación postest en el grupo de control.

De todo ello puede deducirse que el trabajo cooperativo en el aula constituye una vía eficaz en la educación moral, y no se hace imprescindible a tal efecto acudir a la utilización de dilemas morales, como se ha venido haciendo hasta ahora.

**Dirección del autor:** Pedro Ortega Ruiz. Facultad de Educación, Campus de Espinardo, Murcia.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 15.III.1997.

## NOTAS

- [1] OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, (Barcelona, PPU).
- [2] CAMPS, V. (1991) El derecho a la diferencia, pp. 67-78, en MUGUERZA, J., QUESADA, F. y RODRÍGUEZ ARAMAYO, R. *Ética día tras día*, (Madrid, Trotta).
- [3] REYES MATE, M. (1991) Sobre la compasión y la política, pp. 271-296, en MUGUERZA, J., QUESADA, F. y RODRÍGUEZ ARAMAYO, R. *Ética día tras día*, o. c.
- [4] ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1992) Educación moral: una propuesta alternativa, *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 149, pp. 69-77.
- [5] MARTÍN GARCÍA, X. (1994) Aportaciones y límites de los paradigmas cognitivo y dialógico en educación moral, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. VI, pp. 127-147.
- [6] ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1992) Educación moral: una propuesta alternativa, o. c.
- [7] OVEJERO, A. (1990) *Aprendizaje cooperativo*, o. c.
- [8] GARAIGORDOBIL, M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*, (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- [9] HERTZ-LAZAROWITZ, R. & MILLER, N. (1992) *Interaction in cooperative groups*, (Cambridge, Cambridge University Press).
- [10] PIAGET, J. (1987) *El criterio moral en el niño*, (Barcelona, Martínez Roca).
- [11] POWER, C. (1988) The Just Community Approach to moral education, *Journal of Moral Education*, vol. 17, n.º 3, pp. 195-208.
- [12] POWER, C., HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* (New York, Columbia University Press).
- [13] GARCÍA ROS, R. y OTROS (1991) Intervención psico-educativa y desarrollo del razonamiento moral, pp. 95-120, en E. PÉREZ DELGADO y R. GARCÍA ROS (comps.) *La psicología del desarrollo moral*, (Madrid, Siglo XXI).
- [14] SHARAN, S. (1994) *Handbook of cooperative learning methods* (London, Greenwood Press).
- [15] HERSH, R.; PAOLITTO, D. y REIMER, J. (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, (Madrid, Narcea).
- [16] ARBUTHNOT, J. y OTROS (1978) Logical and moral development in Preadolescent Children, *Psychological Reports*, vol. 52, pp. 209-210.
- [17] MARTINEZ CÉSPEDES, R. (1992) *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)*, (Valencia, Universidad de Valencia), tesis doctoral.
- [18] KORTHALS, M. (1992) Morality and Cooperation, *Journal of Moral Education*, 21 (1), pp. 17-28.

- [19] LICKONA, TH. (1991) *Educating for Character*, (New York, Bantham Books); LICKONA, TH. (1993) The Return of Character Education, *Educational Leadership*, vol. 51, 3, pp. 6-11.
- [20] VINCENT, Ph. (1994) *Developing Character in Students* (New York, Chapel Hill, Publ).
- [21] HERTZ-LAZAROWITZ, R. & MILLER, N. (1992) *Interaction in cooperative groups*, op. cit.; OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, o. c.; JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1987) *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*, (Hillsdale, New Jersey, L.E.A.); GARAIGORDOBIL, M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*, (Bilbao, Desclee de Brouwer).
- [22] REST, J. (1979) *Development in Judging Moral Issues*, (Minneapolis, University of Minnesota Press); REST, J. (1986) *Moral Development. Advances in Research and Theory*, (New York, Praeger); THOMA, S. J. (1993) Recent Research Using the defining Issues Test. 19th Annual Conference of The Association of Moral Education, November 11-13, (Tallahassee, Florida, Florida State University)
- [23] ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996) *La tolerancia en la escuela*, (Barcelona: Ariel Edt).
- [24] ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996), *La tolerancia en la escuela*, o. c.
- [25] GARCÍA ROS, R. y OTROS (1991) Intervención psico-educativa y desarrollo del razonamiento moral, pp. 95-120, en E. PÉREZ DELGADO y R. GARCÍA ROS (comps.) *La psicología del desarrollo moral*, o. c.
- [26] PUIG ROVIRA, J. M. y MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1989) *Educación moral y democracia* (Barcelona: Laertes); ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1989) La dimensión moral de la persona y su educación, en V. GARCÍA HOZ (ed.) *El concepto de persona*, (Madrid: Rialp).
- [27] KORTHALS, M. (1992) Morality and Cooperation, *Journal of Moral Education*, o. c.; MARTÍNEZ CÉSPEDES, R. (1992) *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)*, o. c.; SERRANO, J. M. y CALVO LLENA, M. T. (1994) *Aprendizaje cooperativo*. (Murcia: Obra Cultural de Cajamurcia); LICKONA, TH. (1993) The Return of Character Education, *Educational Leadership*, o. c.; VINCENT, Ph. (1994) *Developing Character in Students*, o. c.
- [28] OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, o. c.; PUIG ROVIRA, J. M. (1993) *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, (Madrid: Didácticas CL & E).
- [29] LICKONA, TH. (1991) *Educating for Character*, o. c.
- [30] LICKONA, TH. (1993) The Return of Character Education, *Educational Leadership*, o. c.
- [31] VINCENT, Ph. (1994) *Developing Character in Students*, o. c.
- [32] ROCHE OLIVER, R. (1995): *Psicología y Educación para la prosocialidad*. (Bellaterra, Barcelona, U.A.B. Servicio de Publicaciones); OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, o. c.
- [33] MARTÍNEZ CÉSPEDES, R. (1992) *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)*, o. c.

- [34] REST, J. (1988) The legacy of L. Kohlberg, *Counseling and Values*, vol. 32, n.º 2, pp. 156-162, abril.
- [35] ESCÁMEZ, J., ORTEGA, P., GARCÍA, R. y MÍNGUEZ, R. (1994) Desarrollo del pensamiento moral en alumnos de B.U.P., *PAD'E*, (Valencia: Dpto. Teoría de la Educación, Universidad de Valencia), pp. 61-78, vol. IV, n.º 1.
- [36] GARCÍA ROS, R. y OTROS (1991) Intervención psico-educativa y desarrollo del razonamiento moral, pp. 95-120, en E. PÉREZ DELGADO y R. GARCÍA ROS (comps.) *La psicología del desarrollo moral, o. c.*

#### SUMMARY: COOPERATIVE LEARNING AND MORAL DEVELOPMENT

The present paper is the result of an investigation on cooperative learning towards moral development among students of 3rd B.U.P. (16 year olds, final course of secondary schooling in Spain). The need to overcome a too restrictive moral education, often limited to the technique of moral dilemma is justified. Techniques used in the applied pedagogical programme are described (jigsaw and investigation group), as well as their rationale. The results obtained indicate a considerable increase in moral development for the experimental group. The main conclusion of this investigation makes it clear that it is possible to promote moral development by applying cooperative learning only without the recourse to moral dilemma (hypothetical or real).

**KEY WORDS:** Cooperative learning, Moral development, Teaching methods, Moral Education.

## ANEXOS

## CUADRO 1

## SITUACION PRETEST

## Muestras pareadas T-Test (Control-Experimental). Indice P

|                | <i>Dif. Media</i> | <i>SD. Dif.</i> | <i>T</i> | <i>Prob.</i> |
|----------------|-------------------|-----------------|----------|--------------|
| <i>Pretest</i> | 4.231             | 17.779          | 1.213    | 0.236        |

## CUADRO 2

## GRUPO DE CONTROL

## Muestras pareadas T-Test (Pre-Post) con 30 casos

|            | <i>Dif. Media</i> | <i>SD. Dif.</i> | <i>T</i> | <i>Prob.</i> |
|------------|-------------------|-----------------|----------|--------------|
| <i>E2</i>  | 0.640             | 3.891           | 0.901    | 0.375        |
| <i>E3</i>  | 0.027             | 6.169           | 0.024    | 0.981        |
| <i>E4</i>  | -0.953            | 5.927           | -0.881   | 0.386        |
| <i>E5A</i> | 1.167             | 5.350           | 1.194    | 0.242        |
| <i>E5B</i> | -0.427            | 3.472           | -0.673   | 0.506        |
| <i>E6</i>  | -0.473            | 2.416           | -1.073   | 0.292        |
| <i>P</i>   | 0.443             | 10.493          | 0.231    | 0.819        |
| <i>D</i>   | -1.087            | 5.756           | -1.035   | 0.309        |

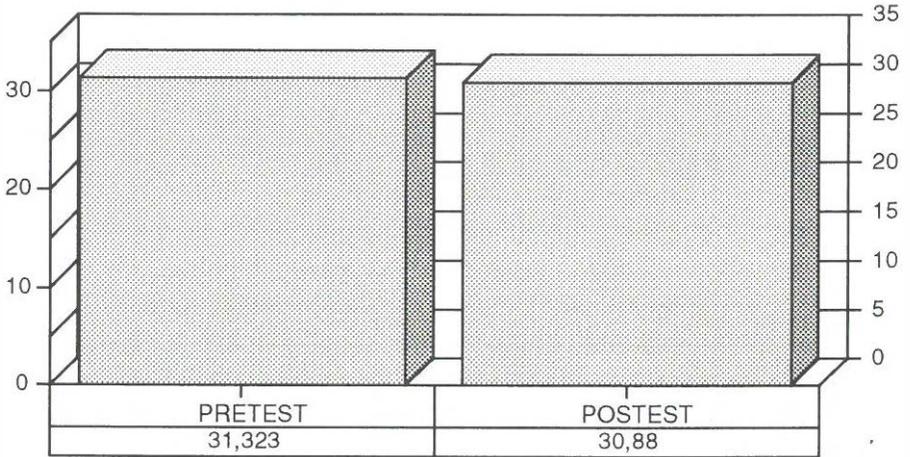
**CUADRO 3****GRUPO EXPERIMENTAL****Muestras pareadas T-Test (pre-post) con 26 casos**

|            | <i>Dif. Media</i> | <i>SD. Dif.</i> | <i>T</i> | <i>Prob.</i> |
|------------|-------------------|-----------------|----------|--------------|
| <i>E2</i>  | 1.931             | 3.126           | 3.149    | 0.004        |
| <i>E3</i>  | -0.846            | 7.390           | -0.584   | 0.565        |
| <i>E4</i>  | 2.985             | 6.612           | 2.302    | 0.030        |
| <i>E5A</i> | 1.300             | 4.613           | 1.437    | 0.163        |
| <i>E5B</i> | -2.538            | 3.701           | -3.497   | 0.002        |
| <i>E6</i>  | -2.115            | 3.777           | -2.856   | 0.009        |
| <i>P</i>   | -5.585            | 11.828          | -2.408   | 0.024        |
| <i>D</i>   | -4.708            | 5.558           | -4.320   | 0.000        |

**CUADRO 4****SITUACION POSTEST****Muestras pareadas T-Test (control-experimental). Indice P.**

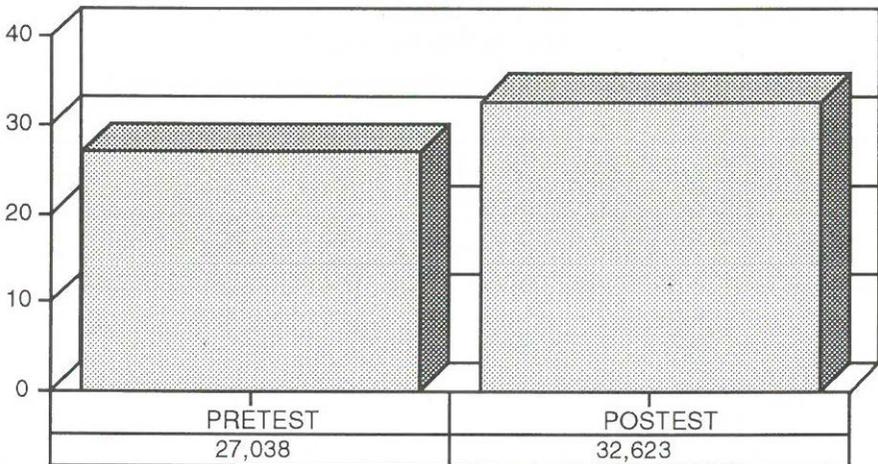
|                | <i>Dif. Media</i> | <i>SD. Dif.</i> | <i>T</i> | <i>Prob.</i> |
|----------------|-------------------|-----------------|----------|--------------|
| <i>Postest</i> | -1.481            | 17.454          | -0.433   | 0.669        |

## INDICE P CONTROL



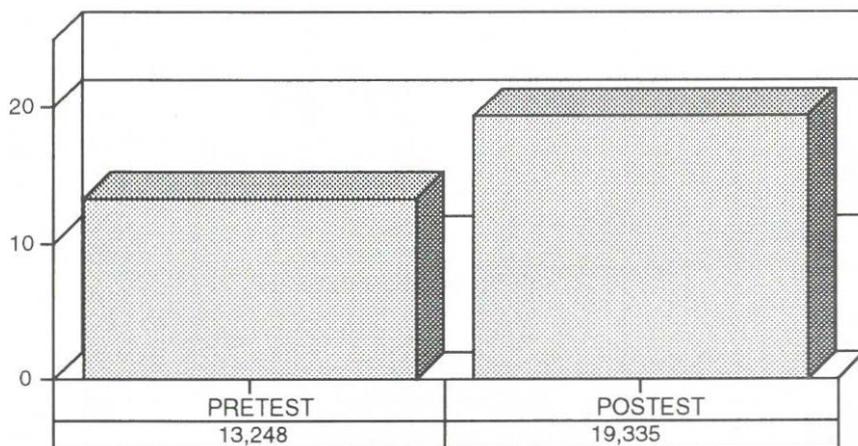
(Gráfico 1)

## INDICE P EXPERIMENTAL



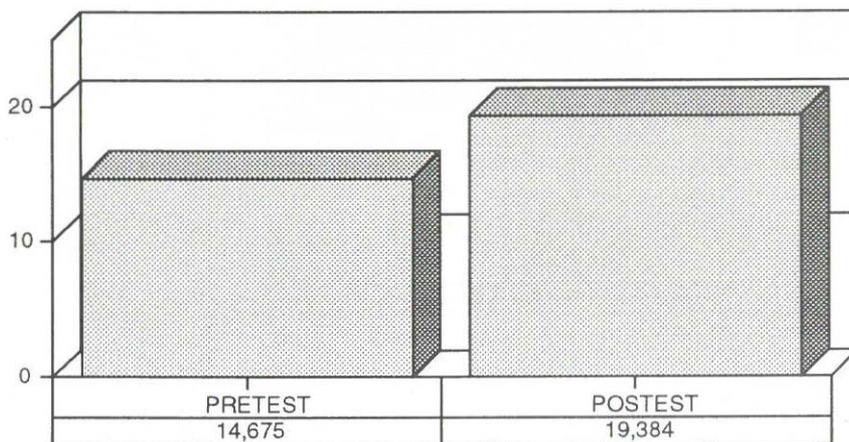
(Gráfico 2)

## INDICE D CONTROL



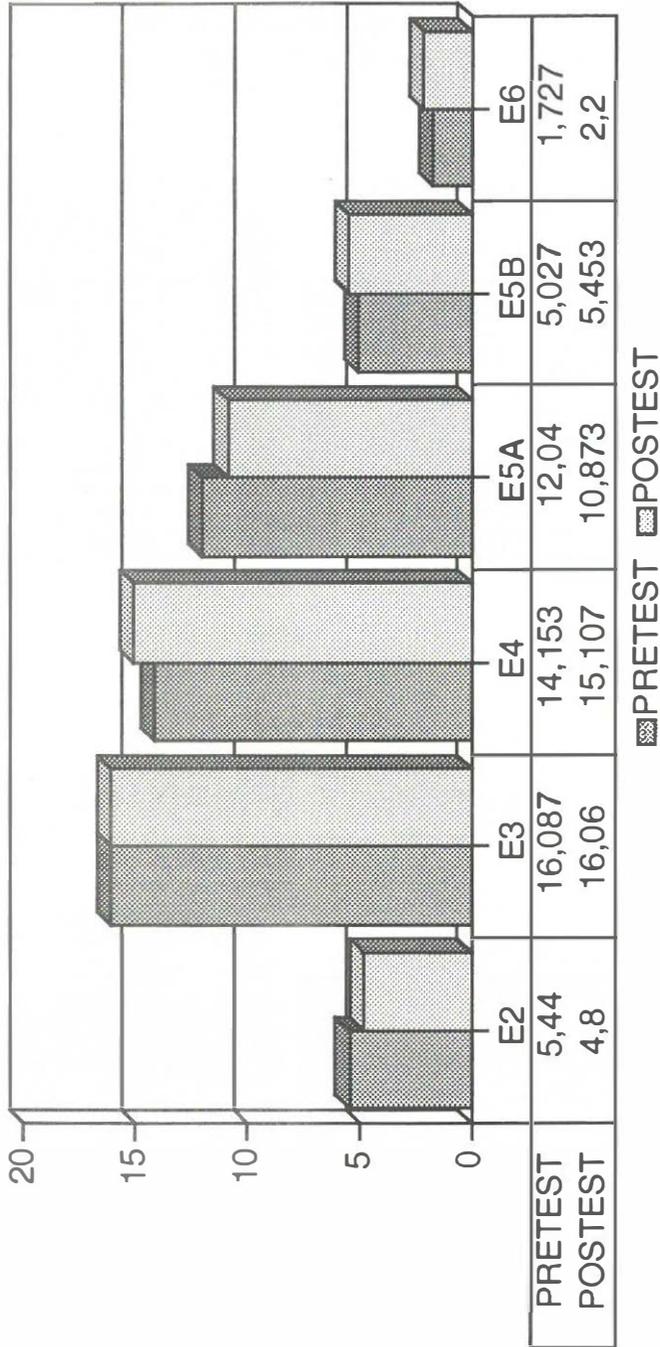
(Gráfico 3)

## INDICE D EXPERIMENTAL



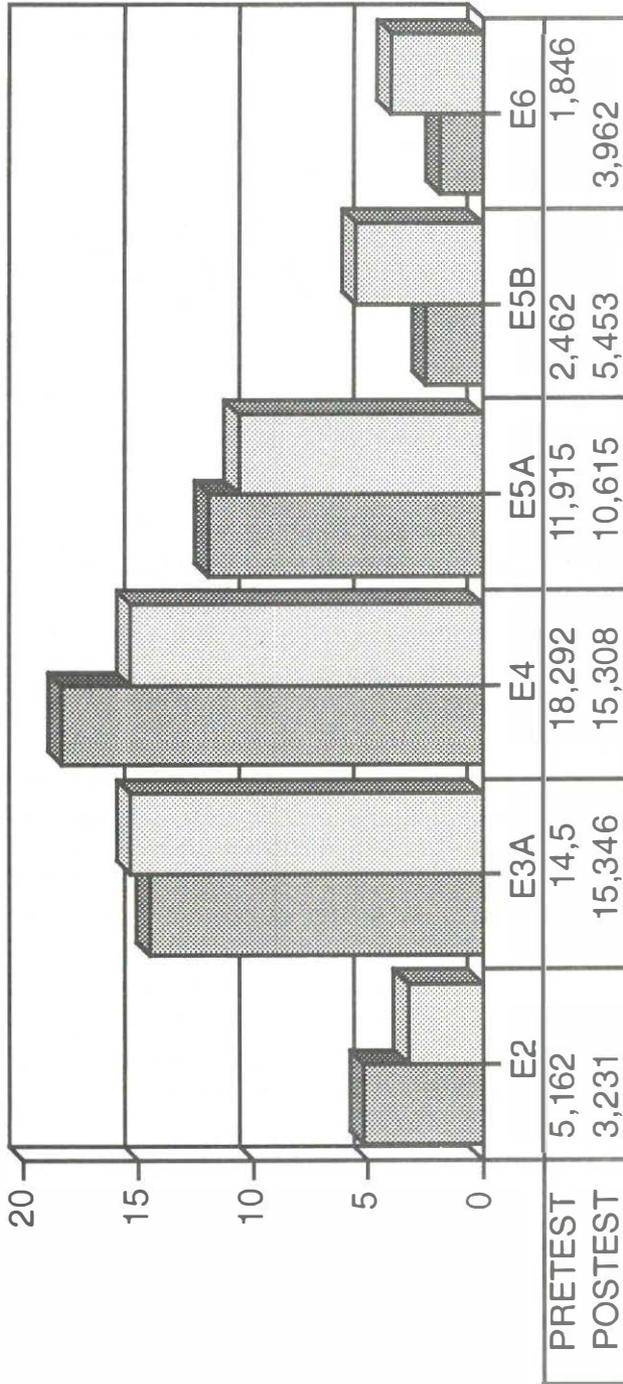
(Gráfico 4)

# PERFIL DE ESTADIO GRUPO DE CONTROL



(Gráfico 5)

# PERFIL DE ESTADIO GRUPO EXPERIMENTAL



(Gráfico 6)