

LA FORMULACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
MORALES Y SOCIALES

Susana Otero, María Elisa Crowe, María Belén Rausch,
Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta, Santiago A. Resett

e-mail: susana.otero@usal.edu.ar

elisa.crowe@usal.edu.ar

bel_lmt@hotmail.com

jemoreno1@yahoo.com

juanpabloperrotta@hotmail.com

santiago_resett@hotmail.com.ar

Resumen

El presente trabajo busca formular el método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales. Consta de cuatro partes: I Parte: Descripción del marco teórico como base de nuestra investigación; II Parte: Descripción de los instrumentos para el estudio de campo; III Parte: Descripción del estudio de campo, en la primera etapa, y las conclusiones preliminares; IV Parte: descripción del estudio de campo, en la segunda etapa, y conclusiones finales.

Palabras clave: método, enseñanza-aprendizaje, formación, competencias morales y sociales

Abstract

The present work seeks to formulate the teaching-learning method for the formation of moral and social competences. It has four parts: Part I: Description

of theoretical framework as the basis of our research; Part II: Description of the instruments for the field study; Part III: Description of the field study, at early stage, and preliminary conclusions; IV Part: Description of the field study, at second stage, and final conclusions.

Key words: method, teaching and learning, training, moral and social competences

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat die Formulierung der Lehr- und Lernmethode für die *Ausbildung* von moralischen und sozialen Kompetenzen zum Ziel. Sie besteht aus vier Teilen: Teil I: Beschreibung des theoretischen Rahmens als Grundlage für unsere Forschung; Teil II: Beschreibung der Instrumente für die Feldstudie; Teil III: Beschreibung der ersten Phase der Feldstudie und vorläufige Schlussfolgerungen; Teil IV: Beschreibung der der zweiten Phase der Feldstudie und abschließende Schlussfolgerungen.

Schlüsselwörter: Methodik, Lehren-Lernen, Ausbildung, moralische und soziale Kompetenzen

Original recibido: marzo de 2017

aceptado: abril de 2017

Susana Otero es Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria del CONICET y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora de Filosofía de nivel medio y superior (Universidad del Salvador/USAL). Autora de numerosos artículos sobre temas de su especialidad.

María Elisa Crowe es Licenciada y Doctora en Filosofía por la Universidad del Salvador. Profesora Consulta en Grado y Postgrado, e investigadora principal (USAL). Presentación y publicación de artículos en Jornadas Científicas.

María Belén Rausch es Licenciada en Psicología en la Universidad del Salvador. Profesora de Psicología en nivel medio y superior en USAL. Diploma

en Cuidados Paliativos. Investigadora Adjunta en USAL. Presentación y publicación de varios artículos en Jornadas Científicas.

Eduardo J. Moreno es Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador. Investigador Independiente del CONICET en el Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental "Horacio Rimoldi". Docente de grado y posgrado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador y la Universidad Católica Argentina. Director del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo social. Investiga acerca de las teorías psicológicas del desarrollo axiológico y moral, y sobre la medición de valores y posturas éticas.

Juan Perrotta es Licenciado en Psicología en la Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires. Cursos en Psicología Clínica y Terapia Cognitiva en la Universidad de Buenos Aires. Formación en Terapia Dialéctico Comportamental-Foro Coordinador de la Carrera de Psicología y Profesor Adjunto de las materias Fundamentos de la Psicoterapia y Terapia TCC, Universidad Favaloro. Psicólogo clínico-INECO.

Santiago A. Resett es Licenciado en Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Entre Ríos. Licenciado y Doctor en Psicología en la Universidad Católica Argentina. Investigador Asistente en CIIPME-CONICET. Presentación y publicación de numerosos artículos en Jornadas Científicas.

Parte I:

Descripción del marco teórico de la investigación

(Susana Otero, María Elisa Crowe, María Belén Rausch)

Introducción

“Toda la doctrina de la hipótesis de trabajo me parece destinada a una pronta decadencia. En la medida en que esta hipótesis ha sido ligada a la experiencia debe ser considerada tan real como la experiencia. Ella está realizada. El tiempo de las hipótesis descosidas y móviles ha pasado, como ha pasado el tiempo de las experiencias aisladas y curiosas. De ahora en adelante, la hipótesis es síntesis”

(Gastón Bachelard, *El nuevo espíritu científico*).

Fundamentación teórica

El modelo educativo propuesto está dirigido al ámbito intersubjetivo, abarca y va un paso adelante de las propuestas educativas anteriores (tradicional y nueva). Para esto se tiene en cuenta, por un lado, el aporte fenomenológico-hermenéutico de la génesis de la constitución del sentido individual e intersubjetivo-grupal y la génesis de la relación empática-vincular entre los pares, entre ellos y sus educadores, y/o entre los educadores entre sí. Por otro lado, en virtud del giro pragmático, el aporte de la ética del discurso y de la comunicación (Habermas 1987, 1996; Apel, 2001). En cuanto a lo pedagógico-didáctico, tenemos en cuenta el aporte de la *Ratio Studiorum* y de las teorías psicopedagógicas actuales (constructivismo y aprendizaje significativo), que constituyen la base para la implementación de las estrategias didácticas en la aplicación de las modalidades teórico-prácticas correspondientes.

1.

En Husserl, cada mundo circundante es el marco u horizonte universal dentro del cual tiene lugar toda tematización en particular y hace “esperar lo desconocido a partir de lo conocido” (Otero, 2010: 91), lo cual, en el transcurso

de la experiencia podrá ser decepcionado o no lo ya anticipado, aunque siempre quede un plus que permanecerá inaccesible, tanto con respecto a lo nuevo por conocer, al alter ego, como también con respecto al sentido del mundo y/o una comunidad socio-cultural nueva-extraña. En un mundo y/o una comunidad socio-cultural nueva-extraña es posible observar fenomenológicamente los signos de una constitución intersubjetiva del sentido por medio de gestos, acciones, valoraciones que pueden contradecir o no nuestro *ethos*, pero que coinciden con el *ethos* de la supuesta comunidad nueva-extraña.

La adquisición del sentido en el propio mundo o comunidad familiar-sociocultural es el presupuesto para la adquisición del sentido de un mundo o comunidad socio-cultural nueva-extraña. Pues, por una transferencia analogizante de sentido, al menos podemos suponer que en él hay un sentido espiritual, así como esperamos también que haya una constitución intersubjetiva de este mundo y/o comunidad nueva-extraña como si fuera un todo con sentido, aunque se nos presente distinto al nuestro, o simplemente que se nos sustraiga.

Sin embargo, el intento de comprender lo nuevo-extraño a partir de la experiencia de lo propio por medio de una comunicación participativa no es la única perspectiva ni es lo suficiente a tener en cuenta para resolver el trato o la experiencia con lo nuevo-extraño. En este sentido, encontramos que en el pensamiento de Waldenfels hablar de lo nuevo-extraño, significa "hablar de lo otro y de más que lo que sugieren nuestros conceptos y proyectos familiares" (Waldenfels, 1995: 160). Pues en la experiencia con lo nuevo-extraño puede y tiene lugar además, según Waldenfels, "una interpelación (*Anspruch*) en el doble sentido de lo que interpela y en la interpelación formula una pretensión". De modo que lo nuevo-extraño se nos presenta como "aquello de donde proviene una inquietud provocada" por lo nuevo-extraño mismo, es decir, lo nuevo-extraño, además de ser aquello hacia lo cual intencionamos, es un acontecimiento que se anticipa a nuestras intenciones. En lo nuevo-extraño se descubre una inagotabilidad e ineludibilidad que penetran particularmente en el ámbito del arte, del eros y de la religión. Aquí tiene lugar lo que para Waldenfels significa una "responsividad" que va más allá de toda

intencionalidad y regularidad del comportamiento. El requerimiento y llamada de lo nuevo-extraño es lo que provoca sentido motivando a la acción. Es decir, el sentido surge en el responder mismo a ese llamado. Se trata aquí de la posibilidad de una respuesta creadora (productiva y no reproductiva) en la que se da lo que no se tiene, donde el responder no se define por el yo hablante sino a la inversa, el yo se determina por el responder como respondiente. Esto se da allí donde acontece lo nuevo y lo nuevo surge en el -entre- nosotros, sin lo cual no se podría hablar de intersubjetividad y tampoco de interculturalidad.

2.

Por último, en cuanto al giro pragmático, tenemos en cuenta que para comprender el sentido completo del yo (Ricoeur, 2003) hay que ir más allá de éste como sujeto cognoscente, y abarcar su libertad y sus posibilidades futuras. Esto exige una hermenéutica basada en el análisis de los signos, los símbolos y las acciones, que haga posible su comprensión ontológica, y entiende la reflexión como una actividad de la interpretación de los signos en los que se objetiva a sí mismo.

Consideramos que los sujetos capaces de lenguaje y acción sólo se constituyen como miembros de una particular comunidad de lenguaje en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido (en donde se mantiene co-originariamente la identidad del individuo y la del grupo). Toda persona desarrolla un centro interior en la medida en que se extraña de sí en las relaciones interpersonales comunicativamente establecidas. Ninguna persona puede afirmar su identidad por sí sola. En las éticas del deber, las relaciones intersubjetivas se rigen por el principio de justicia (respeto e igualdad de derechos para todos); en las éticas de bienes, se rigen por el principio de solidaridad (empatía y preocupación por el bienestar del prójimo).

El giro pragmático nos conduce a una nueva concepción de la moralidad y la eticidad, donde las condiciones pragmáticas trascendentales del lenguaje constituyen los presupuestos éticos teórico-prácticos reconocidos y validados empíricamente desde la praxis. (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001)

Desde la Ética del discurso (Habermas) y/o de la comunicación (Apel), el discurso práctico en tanto formación argumentativa práctica de una voluntad común y recta tiene que adoptar la forma de compromiso. Es decir, todo participante debe asumir una asunción ideal del rol, y hacer que la práctica particular y privada de cada uno se convierta en algo público practicado intersubjetivamente por todos: justicia y solidaridad provienen de una y la misma raíz moral. La unidad sujeto-cosujeto de la comunicación lingüística es el ámbito propio de la comprensión del sentido y del consenso de la verdad correspondiente (función que cumplen los códigos del profesional).

Quienquiera que reflexione con respecto a la relación entre la ciencia y la ética en la sociedad moderna industrial-tecnológica se halla ante una situación paradójica. (Apel, 1981, 359; 1980, 1984: 2; Otero, 1985) El primer aspecto de la paradoja se plantea desde un punto de vista práctico en virtud de las posibles consecuencias tecnológicas de la Ciencia y su directa repercusión en la conducta humana a nivel planetario. Esto presenta la necesidad de fundamentar racionalmente una Ética Universal. El segundo aspecto de la paradoja se presenta a la tarea filosófica desde un punto de vista teórico, como aparente imposibilidad de fundamentar racionalmente una Ética General en virtud del prejuicio cientificista que sostiene la objetividad valorativamente neutral, postulada por las ciencias lógico-matemáticas y las ciencias empírico-analíticas.

Esta situación paradójica permitirá a Apel plantear, como vía heurística (1981, 1983: 234), la reflexión pragmática trascendental del “a priori de una comunidad de comunicación”, como principio y condición de posibilidad pragmático-trascendental de los fundamentos de una “Ética de la responsabilidad solidaria intersubjetivamente válida”. Pues según el enfoque heurístico, la ética se presupone en el nivel de la comunicación intersubjetiva acerca del significado y validez de los enunciados, y no a nivel de las operaciones intelectuales objetivas.

El intento de reconstrucción apeliano difiere del de Kant, en que Apel no ve el “punto culminante” en la unidad trascendental de la relación sujeto-objeto, propuesta metodológica solipsista, sino en la “unidad intersubjetiva de la

interpretación” (unidad sujeto-cosujeto de la comunicación lingüística) en cuanto comprensión del sentido y consenso de la verdad. (1981: 411; 1984: 43)

Al esbozar los principios básicos de una ética de la comunicación, Apel señala que todo argumentante debe suponer dos cosas, a saber: una comunidad real de comunicación, y una comunidad ideal de comunicación que comprende adecuadamente la argumentación y juzga la verdad de modo definitivo. Lo dialéctico de la situación es que la comunidad ideal de comunicación es presupuesta y se anticipa contrafácticamente en la comunidad real como posibilidad de la sociedad, aun cuando el argumentante tenga conciencia de que la comunidad real, que lo incluye, está lejos de ser asimilada a la comunidad ideal.

Ratio Studiorum

En función de los tiempos que vivimos, una de las exigencias de calidad de la educación condice justamente con la propuesta pedagógica y la fundamentación filosófica de la *Ratio Studiorum*, Sistema Educativo desarrollado por la Compañía de Jesús.

El texto oficial de la *Ratio Studiorum* o *Plan de Estudios* de los Colegios Jesuitas (1599) está inspirado en la concepción del mundo, del ser humano y de Dios que brotan de los *Ejercicios Espirituales* de Ignacio de Loyola. Su concepción educativa se expresa en la parte IV de las *Constituciones*, donde educar es un arte que supone creatividad y síntesis a la que solo un maestro maduro puede conducir.

En la *Ratio*, pedagogía y didáctica se unen en la concepción ignaciana de la educación. Cuando los jesuitas, en 1599, aprobaban la *Ratio Studiorum*, ofrecían la organización de un currículo con la formación sistematizada del maestro y una particular metodología. Hoy esta Pedagogía tiene total validez y es compatible con la metodología, las ideas contemporáneas del proceso de aprendizaje y el protagonismo del estudiante, en dirección al “modo de ser y hacer en educación” (Labrador, 2013).

La *Ratio* “organiza el proceso educativo a través de la unidad, el orden, la gradación de los estudios, la enseñanza activa y participativa, el equilibrio de

teoría y praxis, el cultivo de la expresión oral y escrita, la aplicación de los recursos psicológicos para fomentar el interés y la participación, la relación cordial de maestros y discípulos, la colaboración de los familiares, la asimilación, la reflexión y degustación de los conocimientos adquiridos, la unidad y coordinación en la dirección del centro escolar, el fomento de la responsabilidad de los alumnos, etc.” (Vázquez Posada, 1999: 39-84). La *Ratio* pide que los objetivos de enseñanza sean seleccionados y adaptados a los alumnos, y detalla el uso de estrategias concebidas para estimular, guiar y obtener el ejercicio del estudiante, dirigidas al dominio de la temática y al desarrollo de la formación. De acuerdo a ello, un principio central es que no hay conocimiento sin acción y tampoco acción sin motivación.

El espíritu ignaciano se muestra en la comunidad de enseñanza–aprendizaje en la cual las relaciones personales, los vínculos de confianza y amistad son una condición fundamental para un crecimiento genuino en valores. “La *Ratio* pide que los educadores conozcan a sus alumnos, respeten la dignidad y personalidad de los mismos, sean pacientes con los errores, no excluyan a nadie. Asimismo, que los educadores sean competentes, tengan capacidad para enseñar, se formen constantemente, con recursos suficientes para adaptarse y adecuar la enseñanza al nivel y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, posibilitar un trabajo fácil y atractivo, graduado en cantidad y dificultad, utilizando métodos variados, etc.” (Labrador, 1992: 17-58).

En pleno siglo XX, en un nuevo contexto, bajo la dirección del Padre P. Arrupe S.J. se retornó a las fuentes ignacianas de las *Constituciones*, se publicó en 1986 las Características de la Educación de la Compañía de Jesús y en 1993 la *Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico*, vivificándose, desde 1995, con las reflexiones de la AUSJAL. (2012: 36-38)

Teorías psicopedagógicas actuales

En el marco de las teorías pedagógicas, como el constructivismo y el aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003), el proceso educativo está centrado en la participación activa del educando y la función responsable del

educador que guía, orienta, dinamiza, facilita y colabora en el proceso. Aprender-hacer y enseñar-hacer son acciones conjuntas.

En este sentido, Bruner (1998: 155) señala que el acto de aprender implica tres procesos simultáneos: la adquisición de nueva información que contradice o sustituye implícita o explícitamente el conocimiento anterior; la transformación o proceso de manipulación del conocimiento con el objeto de adecuarlo a nuevas tareas; y la evaluación destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión.

En este planteo se basan las modalidades teórico-prácticas que proponemos cuando le proporcionamos al alumno una información teórica nueva para analizar, aplicar y ejemplificar con escenas de un film indicado a tal efecto.

Otra de las modalidades teórico-prácticas consiste en proponer un debate sobre situaciones dilemáticas basadas en el *Método de Konstanza* (Lind, 2007), que conduce a la resolución de conflictos mediante la construcción de argumentos razonables cuyo ejercicio consiste en generar competencias morales y sociales.

La evaluación del proceso tiene lugar con otra modalidad teórico-práctica de articulación final que los alumnos deben realizar. En esta instancia ellos elijen la situación, en función de sus intereses, y aplican y ejemplifican toda la información teórica nueva mediante una presentación escrita y defensa oral ante sus compañeros del trabajo realizado.

Vygotsky señala en sus escritos publicados en 1991 (Dubrovsky, 2000: 67) que “la psicología escolar tradicional estudia la psique en su estática y no en su dinámica, en sus formas estancadas y cristalizadas y no en el proceso de su origen, formación y desarrollo”. A su vez, Moll (1993) menciona que el docente debería cumplir con diferentes roles al actuar en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, como guía, soporte, participante activo, evaluador y facilitador del proceso. (Dubrovsky, 2000: 64/65)

En esto nos basamos al diseñar la modalidad de los trabajos teórico-prácticos propuestos: consignando los pasos a seguir por los alumnos en el análisis del texto y el film para articular con las escenas correspondientes a la temática indicada, así como el soporte, facilitador del proceso y evaluación, en el trabajo de articulación final solicitado.

Por último, Vygotsky refiere en sus escritos, publicados en el año 1993, que solamente dentro de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo es donde puede ser fructífera cualquier tipo de instrucción. Desde aquí es donde nos posicionamos al momento de la discusión de las situaciones dilemáticas, como una verdadera Zona de Desarrollo Próximo, donde el alumno, gracias al aporte realizado por un experto, realiza la modificación o reafirmación de diferentes teorías u opiniones, logrando la adquisición del conocimiento de manera teórica y práctica, en palabras de Vygotsky, logrando la internalización del conocimiento y así la práctica autónoma. (Dubrovsky, 2000: 64/65)

En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, tenemos en cuenta el aporte de Ausubel, que introduce el término de Aprendizaje Significativo y crea su teoría de enseñanza para lograr el verdadero aprendizaje en el niño. El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje. (Ausubel, 1976: 2002; Moreira, 1997; citados por Rodríguez 2004: 2) Al respecto, Díaz (1989, citado por Díaz y Hernández), indica que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz. Esta idea está presente en los trabajos teórico-prácticos (artículo-film) indicados y en la confección del dilema ético-moral que presentamos para debatir entre los alumnos. Según las características de los mismos (escolaridad, año que cursa, carrera, problemáticas relacionadas con su etapa vital, etc.), se diseña tanto el trabajo indicado como la situación dilemática para ser debatida. Consideramos necesarios sus aprendizajes previos para que puedan comprenderlo, y, si son acorde a sus intereses personales, se incrementa la atención y concentración, logrando el verdadero aprendizaje, que Ausubel llama significativo.

Por último, cabe mencionar el aporte de Tony Buzan, en *El libro de los Mapas Mentales* (1996), donde grafica un método sencillo y presenta una serie de conocimientos y soluciones para aprender a emplear al máximo las

capacidades mentales. Para ello es imprescindible que el profesor esté totalmente cualificado en su praxis profesional, ya que por el modo de planificar y exponer los temas de estudio se logrará el desarrollo facultativo de capacidades intelectuales satisfactorio en los alumnos a los cuales instruya. Los beneficios son varios: despierta el interés, se ahorra tiempo y espacio, potencia la memoria, la capacidad de concentración y comprensión, pues ofrece al cerebro un foco central y una estructura dentro de la cual integrar los conocimientos de cualquier tema. Ayuda a relacionar nuestros propios pensamientos e ideas con los expresados por el autor del libro, conferencia, film, presentación, etc. Además, la revisión y el repaso resultan más satisfactorios.

En esto fundamentamos la presentación de nuestras clases teóricas: a partir de un cuadro sinóptico con las ideas centrales de la temática propuesta comenzamos la explicación teórica con el análisis global del mismo y luego su explicitación en forma particular.

Conclusiones

La fenomenología y la fenomenología-hermenéutica nos conducen a la génesis del accionar por motivación interna y/o por motivación externa, en un nivel ontológico o gnoseológico, que implican el proceso dialéctico de los tres niveles de motivación e interés de la aprehensión, reproducción y reconocimiento, en virtud de la percepción y el recuerdo. Ricoeur (2003) muestra que toda comprensión y toda “auto-comprensión está mediatizada” por lo lingüístico (discurso, acción, etc.).

El giro pragmático nos conduce a una nueva concepción de la moralidad y la eticidad, donde las condiciones pragmático-trascendentales del lenguaje constituyen los presupuestos éticos teórico-prácticos reconocidos y validados empíricamente desde la praxis. (Habermas, 1987, 1996; Apel, 2001)

Finalmente, teniendo en cuenta el modelo educativo propuesto, vemos que la *Ratio Studiorum* y las teorías pedagógicas actuales, en virtud del giro lingüístico y el giro tecnológico, aportan la base y la implementación de las

estrategias didácticas que sostienen la aplicación de las modalidades teórico-prácticas propuestas, en función del otro.

Parte II:

Descripción de los instrumentos para el estudio de campo

(Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta, Santiago A. Resett)

Introducción

Los objetivos de esta parte del proyecto son: 1. Elaborar estrategias para reconocer y afrontar conductas antisociales en adolescentes; 2. Determinar los niveles del acoso escolar (agredir, ser agredido, ser acosado/acosar), los distintos tipos acoso (físico, verbal, psicológico) y cómo varían según sexo; 3. Caracterizar el acoso escolar: dónde ocurre (en el aula, en el recreo, en el camino de la casa a la escuela, etc.) y su duración; 5. Explorar la percepción que tienen los alumnos de las actitudes de la comunidad escolar (otros alumnos, docentes, padres, etc.) ante el bullying y de su accionar ante el mismo; 6. Relacionar el acoso con el grado de competencias morales, y 7. Evaluar la eficacia de un programa de aprendizaje de competencias morales en estudiantes de nivel secundario.

En el curso del año 2015 nos propusimos realizar un estudio de campo en una institución escolar de nivel secundario con antecedentes y registros de violencia; en donde se administraron la adaptación argentina del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus como instrumento de evaluación del acoso escolar y el Test de Juicio Moral de G. Lind, para medir el nivel de competencias morales y sociales. La administración de estos instrumentos antes y después de la aplicación del método propuesto de enseñanza-aprendizaje permitió optimizar la formación y evaluar la eficacia del método.

Acerca del acoso escolar

El acoso escolar¹ -*bullying* en idioma inglés- es considerado un importante factor de riesgo para la salud mental de niños y adolescentes debido a su asociación con problemas de ajuste psicosocial, tanto a nivel personal como interpersonal. (Card y Hodges, 2008; Card, Isaacs, Hodges, 2007; Espelage, Swearer, 2003; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, Ruan, 2004; Olweus, 1992; Rigby, 2003; Rigby, Slee, 1993; Stadler, Feifel, Rohrmann, Vermeiren, Poustka, 2010) Asimismo, es una de las principales fuentes de estrés a la que están expuestos los estudiantes (Seiffge-Krenke, Welter, 2008). Está ampliamente documentado que las víctimas sufren de mayores problemas emocionales. Quienes perpetran la intimidación, en cambio, presentan un patrón de problemas de conducta. (Nansel y otros, 2004; Olweus, 1993).

Olweus (1993) trató de dar una definición precisa sobre qué es la intimidación escolar. Según este autor existe intimidación cuando un individuo (o grupo de individuos) es expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de un sujeto o por parte de un grupo, y el sujeto agredido tiene generalmente menos fuerza, es más débil que el agresor. “Acción negativa” se refiere a que el sujeto que agrede tiene la intención o el propósito de lastimar o incomodar a otro alumno (Farrington, 1993); no se considera como agresión si un sujeto lastima a otro sin intención de hacerle daño, por ejemplo, un adolescente que se tropieza y lastima a otro en su caída. “Repetidamente” implica que el sujeto ha sido expuesto a la violencia frecuentemente, en muchas ocasiones. Finalmente, para que el acto se considere intimidación debe observarse, como ya señalamos, una relación asimétrica, un desnivel en la fuerza física y mental entre ambas personas, ya que el acoso es una forma de conducta agresiva basada en una posición de poder. (Craig, Pepler, Blais, 2007; Juvonen, Graham, 2001).

En Suecia, a principios de la década del 70, el acoso escolar despertó un profundo interés, sobre todo a partir de los estudios de Heinemann, Olweus. Un gran hito fue el libro de Olweus, *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, publicado en 1973. En trabajos posteriores, Olweus (1993) encontró que

el 9% de los alumnos noruegos y suecos, entre primero y noveno grado, eran acosados regularmente.

Como afirma Filmus (2003), las investigaciones argentinas sobre el acoso escolar muestran un predominio neto de estudios de índole teórico destinados a debatir, posicionarse ante el fenómeno, resumir y recopilar lo investigado en los países del primer mundo, aunque sin aportar datos concretos sobre el *bullying*. Una de las pocas excepciones a este respecto son las investigaciones de Resett (2010, 2011) en pequeñas muestras pilotos de adolescentes con el objetivo de realizar una adaptación argentina del *Cuestionario de Agresores/Víctimas*, de Olweus (*Olweus Bully / Victim Questionnaire*, 1996) para medir el acoso escolar.

Contar con un adecuado instrumento, válido y confiable, para medir el bullying es algo básico para evaluar la problemática y realizar comparaciones con los resultados de otros países. Aunque el cuestionario de Olweus es mundialmente reconocido, no escapa a las limitaciones de cualquier autoinforme, tanto víctimas como victimarios pueden tener reticencia a informar el acoso. Otra dificultad es que muchas víctimas pueden no ser conscientes de formas más sutiles de acoso (como la exclusión o cuando un alumno trata de dañar la reputación de otros). También puede suceder que algunos sujetos malinterpreten los actos de los demás como hostiles e informen más acoso del que realmente existe. (Card, Hodges, 2008)

Evaluación del acoso escolar

El *Cuestionario de Agresores/Víctimas* de Olweus (1996) comprende 38 preguntas para medir temas con relación a ser agredido/agredir en niños y adolescentes. El cuestionario está compuesto por:

- Una pregunta global sobre si fue agredido y otra sobre si agredió.
- Diez preguntas sobre la frecuencia de las distintas formas de ser agredido y otras diez sobre agredir: golpear, sacar o romper cosas, poner sobrenombres, burlas sobre el aspecto físico, burlas sexuales, amenazas, excluir, decir mentiras, agredir con SMS o con Internet y otra forma de ser acosado y acosar no contemplada en los ítems anteriores.

El cuestionario mide agresión física (dos preguntas), verbal (cuatro), indirecta o relacional (dos) y *ciberbullying* (una). Las nueve preguntas sobre ser agredido y agredir pueden sumarse o promediarse, ya que constituyen los dos grandes constructos evaluados por este cuestionario y que han sido corroboradas empíricamente: ser agredido y agredir (Olweus, 1994, 1996). Ambas constituyen dos escalas separadas y unifactoriales como indican numerosos estudios (por ejemplo, Hartung, Little, Allen, Page, 2011; Kyriakides y otros, 2006).

- Tres preguntas relativas al sexo, a la cantidad, y el grado de los alumnos que llevan adelante la intimidación.
- Una referente a la duración temporal de la agresión desde que comenzó (semanas, meses, años).
- Una sobre los lugares donde ocurre la misma (en el aula, en el patio de la escuela, en el camino de la casa al colegio).
- Once preguntas relativas a la percepción y actitudes de los distintos actores de la institución (docentes, directivos, padres, alumnos) con respecto al ser intimidado: si perciben que la escuela actúa o no para detener la agresión, qué hacen los alumnos cuando alguien es acosado, etcétera.

En comparación con instrumentos anteriores², este cuestionario anónimo y auto administrado tiene la ventaja de brindar a los alumnos una clara definición sobre qué se va a entender por acoso escolar; preguntar sobre el acoso ocurrido en un plazo específico de tiempo (los últimos meses) y presentar una frecuencia temporal para que los alumnos marquen cuántas veces fue agredido o agredió (de “nunca” a “varias veces por semana”), evitando de este modo el sesgo subjetivo de qué entiende cada alumno por frecuente o muy frecuente, por ejemplo. Por otra parte, también pregunta sobre las reacciones de otros miembros de la comunidad educativa ante el *bullying*. Se recomienda emplearlo 6-8 semanas mínimamente luego de empezado el ciclo lectivo y no hacerlo cuando faltan muchos alumnos en el curso.

Este cuestionario, en primer lugar, da una definición a los alumnos sobre qué se va a entender por *bullying*, ya que éste es un fenómeno complejo y puede

ser confundido por los alumnos con otros tipos de conflicto entre pares. (Phillips, Cornell, 2012)

Evaluación de las competencias morales

El Test de Juicio Moral (MJT) (1999), de G. Lind, reformulado Test de competencia moral (MCT, en 2008a, 2008b), se ha construido para evaluar la competencia moral de los sujetos, que ha sido definida por Lawrence Kohlberg como la capacidad de tomar decisiones y juicios que son morales (es decir, basados en los principios internos) y actuar en función de ellos.

En esencia, el MCT valora la competencia del juicio moral mediante el registro de cómo en un dilema trata los argumentos, sobre todo los argumentos que se oponen a su posición en un problema difícil. Los argumentos en contra son los argumentos de la función central del MCT. Ellos representan la moral de la tarea que tiene que hacer frente a los sujetos. Más concretamente, en la versión estándar del MCT, el sujeto se enfrenta a dos dilemas morales y con argumentos a favor y en contra de la opinión del sujeto en la solución de cada uno de ellos.

La versión estándar del MCT contiene dos historias. Cada una trata acerca de una persona que está atrapada en un dilema.

Antes de juzgar la aceptabilidad de los argumentos presentados en el MCT, a los sujetos se les pide que califiquen el acierto o desacierto de la decisión del protagonista. Luego se les pide que juzguen los argumentos que se les presentan. Estos argumentos representan diferentes niveles de razonamiento moral, seis de apoyo a la decisión tomada por el protagonista de la historia, y seis argumentos en contra de su decisión. Así, por cada dilema, el demandado debe juzgar doce argumentos. En la versión estándar hay entonces 24 argumentos que se generan.

El C-score (o C-índice) mide el grado en que el sujeto determina su comportamiento basándose en sus preocupaciones o principios morales más que por otras fuerzas psicológicas. En otras palabras, la C-índice refleja la capacidad de una persona para juzgar los argumentos en función de su calidad

moral. La puntuación del MCT tiene en cuenta todo el patrón de las respuestas de un sujeto a la prueba en lugar de actos individuales aislados entre sí.

Mientras que las reacciones de los sujetos a los argumentos que favorecen su propia opinión indican el nivel preferido de razonamiento moral para resolver el dilema, sus reacciones a los contra-argumentos nos dicen acerca de su capacidad de utilizar un nivel moral a la hora de juzgar la conducta de otras personas. La determinación del comportamiento de una persona por las preocupaciones morales o principios puede o no estar acompañada por un fuerte compromiso a favor o en contra de una determinada solución del dilema en juego. La evaluación simultánea de dos aspectos del juzgar moral, aspecto cognitivo y afectivo, es la característica más singular del MCT.

Metas del Programa de Aprendizaje Moral

Toda persona desarrolla un juicio moral y habilidad de discurso elevado gracias a la interacción con un “ambiente educacional”. Dos factores del ambiente de aprendizaje parecen ser especialmente poderosos: oportunidades para la toma de responsabilidad y para la reflexión guiada.

La intervención en la institución escolar de nivel secundario se basa en la metodología de Georg Lind.

Lind propone las siguientes metas para el aprendizaje moral: 1. Aprender a integrar emociones y razonamiento moral, alternando fases de apoyo y desafío. 2. Aprender a participar en un debate moral y democrático sobre conflictos interpersonales, mediante el involucramiento en la Discusión de Dilemas. 3. Aprender a tomar responsabilidades y decisiones propias. Método de oportunidades para el aprendizaje autónomo. El Método Konstanz de Discusión de Dilemas (MKDD) de G. Lind se basa en tres principios centrales de la enseñanza de habilidades morales:

1. Confrontar a los estudiantes con problemas o tareas morales difíciles (Principio de Kohlberg). Un dilema moral difícil puede ser un verdadero desafío para el juicio moral y la habilidad de discurso de una persona. Para muchas personas es difícil experimentar un conflicto, articular los sentimientos morales

de uno en público, tratar con principios morales abstractos, tratar con contra-argumentos, o cuestionar la propia opinión.

2. Crear una zona de aprendizaje óptima a través de ciclos de apoyo y desafíos (Principio de Vygotsky). Los desafíos son, por ejemplo: ser activo en el aula, tener que decidir sobre un dilema moral difícil, tener que hacer un voto en un contexto social ambiguo lleno de amigos, oponentes y extraños, involucrarse en una discusión controvertida, defender la opinión de uno frente a un grupo numeroso. Los ciclos de apoyo suponen: brindar a los alumnos tareas con pocas reglas, bastante simples, que el profesor ayude a la clarificación del problema, conceder mucho tiempo para la deliberación y conversación, trabajar en pequeños grupos.

3. Crear un clima de discurso libre a través de la regla de principios morales en vez de autoridad, poder o violencia (Principio de Habermas). El aprendizaje es nutrido por medio del diseño de ambientes de aprendizaje apropiados, más que por la fuerza. Se les da la oportunidad a los estudiantes de tomar responsabilidad por lo que aprenden. Se les da orientación a los estudiantes para que reflexionen sobre sus actividades de resolución de problemas. La Habilidad de Discurso Moral o Habilidad Democrática es definida como la habilidad de resolver un conflicto entre personas y un grupo de personas mediante el discurso moral, no por medio de la violencia y el poder.

Para Lind un dilema moral es un conflicto entre dos o más principios o reglas morales de la conducta y un dilema moral educativo es un problema semi-real o real, que eleva las emociones morales de los participantes a un nivel (pero no más allá de éste) en el cual un aprendizaje moral es posible.

Una sesión de Discusión de Dilema Moral, según Lind, supone que: el docente cuente una historia dilemática y la reparta también en forma escrita. Luego cada estudiante lee la historia y escribe su respuesta. El docente pregunta: “¿Es esto un problema? Si es así, ¿Qué lo hace ser un problema?”. Cada estudiante obtiene la oportunidad de expresar su punto de vista. El docente induce a realizar un voto preliminar sobre la decisión tomada en la historia. Los estudiantes se dividen en dos campos: pro y contra; y forman pequeños grupos de 3 o 4 integrantes para producir argumentos que apoyen su postura. Los dos campos entran a una discusión; el derecho a hablar cambia

de acuerdo a la regla de “ping-pong”. Cada grupo retorna a los grupos pequeños, tratando de determinar cuáles de los argumentos del oponente fueron los mejores. El docente pide un voto final. Finalmente, todos los estudiantes obtienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que han aprendido.

Parte III:

Descripción del estudio de campo, en la primera etapa, y conclusiones preliminares

(Susana Otero, María Elisa Crowe, Belén Rausch,
Eduardo J. Moreno, Juan Perrotta)

En la tercera etapa de este proyecto, consistente en la formulación y adaptación al nivel medio, describimos lo trabajado durante el año 2015 en dos colegios con antecedentes y registros de violencia. En el primer cuatrimestre trabajamos con los alumnos de 4to año del secundario (Comisión A y B) del Colegio Ntra. Sra. de Luján de Pilar (sin manifestación explícita de violencia). En el segundo cuatrimestre trabajamos con una comisión del colegio público Nro. 8 ‘Tratado de Pilar’ (con antecedente de violencia).

En el primer cuatrimestre comenzamos en el Colegio Ntra. Sra. de Luján de Pilar con la administración del instrumento de medición, el Test de G. Lind (2008^a) como Test de Competencias Morales (MCT), y el cuestionario de Agresores/agredidos de Olweus (1996) Resett (2010), a los alumnos de 4to año (A y B) con diferente orientación (humanidades y economía), en el Colegio Ntra. Sra. de Lujan de Pilar. Luego continuamos con seis encuentros durante el cuatrimestre (dos viernes por mes) en donde desarrollamos las diferentes actividades (video-texto, dilemas-debate, taller) que hacen al método. Finalmente, volvimos a utilizar los mismos instrumentos para ver si se ha producido algún cambio con respecto a la primera toma. Esto nos permitió evaluar si el método ha cumplido o no con los objetivos.

G. Lind (2007) formula su Método Konstanz de Discusión de Dilemas, basado en tres principios centrales (Kohlberg: confrontar los estudiantes con

tareas morales difíciles; Vygotsky: crear una zona de aprendizaje óptima; Habermas: desarrollar un discurso libre mediante el respeto a reglas de principios morales) para la enseñanza y aprendizaje de habilidades morales, participando de un debate moral y democrático sobre conflictos interpersonales, mediante la discusión de dilemas, donde se integran emoción y razonamiento alternando fases de apoyo y desafíos.

Nosotros consideramos que esto es necesario pero no suficiente, de modo que incorporamos otras actividades para afianzar y optimizar dicha habilidad. En este sentido, comenzamos realizando la actividad teórico-práctica de texto-video 'ten confianza en ti mismo', donde el objetivo consiste en plantear conceptos básicos de la Ética y actitudes con respecto a lo bueno o lo malo a diferencia de los animales-caminantes, en un trabajo de articulación de imágenes vistas con las palabras escritas, en donde se plantea de alguna manera el hilo conductor del encadenamiento entre todas las siguientes actividades. Luego continuamos con el trabajo de los debates sobre los dilemas morales, basados en la propuesta de Lind, y finalizamos con lo que denominamos Talleres temáticos, procurando cerrar la primera serie de las tres actividades con el trabajo sobre la violencia y la necesidad de crear nuestro propio metro de Paz.

En la segunda serie de actividades se profundiza la temática de cómo aplicar en lo cotidiano lo incorporado y señalado en el texto-video con la consigna '*ponte en el lugar del otro*'..., seguido del debate-dilema moral donde se aplica a una situación concreta acorde a los intereses de los alumnos mismos. Nuevamente se sigue con un trabajo de dilema debate sobre situaciones propias de los alumnos con sus pares y se finaliza con el taller temático donde se trabaja con las formas de la negociación y la comunicación asertiva como la comunicación ideal en la resolución de conflictos.

A modo de conclusión: esta experiencia realizada confirmó, por un lado, que si bien las diferencias entre competencias morales y sociales no son significativas entre ambas comisiones, sin embargo, nos ha permitido evaluar la incidencia positiva de las actividades impartidas en dicha comunidad por medio del testimonio de los mismos actores durante el proceso de la experiencia. Por otro lado, pudimos completar en sentido longitudinal la prueba piloto del estudio

de campo iniciado en 2012 con los alumnos de primer año de Psicología (comisiones A y B). Pues en el primer cuatrimestre de 2015 administramos el Test de Competencia Moral de G. Lind (2008^a) a dichos alumnos -hoy en 4to año de Psicología (comisiones A y B)-, confirmando lo previsto en el estudio de campo transversal (2011-2013): la incidencia positiva de las actividades programadas e impartidas en los mismos, sede Pilar USAL. Con esto confirmamos, en el nivel educativo superior, la hipótesis del proyecto sistematizado (2014) en la propuesta metodológica de la formación de competencias morales y sociales, en el ámbito educativo superior, en general y en particular en Psicología y Psicopedagogía.

Por último, a partir de las conclusiones alcanzadas nos propusimos la elaboración de un curso de extensión con sus posibles aplicaciones en la comunidad educativa, según el nivel considerado (superior-medio), planteando situaciones que nos posibiliten el debate con los docentes correspondientes para entrenarlos en la aplicación del método.

Parte IV:

Descripción del estudio de campo, en la segunda etapa, y conclusiones finales

(Susana Otero, María Elisa Crowe, Belén Rausch, Juan Perrotta)

En la Tercera Parte describimos la adaptación y aplicación de nuestra propuesta metodológica de la formación de competencias morales y sociales en el nivel medio educativo como posible prevención de la violencia. Comunicamos la implementación de las actividades en el estudio de campo realizado con los alumnos del colegio privado Nuestra Señora de Luján en Pilar y las conclusiones preliminares de sus resultados.

En el segundo cuatrimestre de 2015 se realizó una prueba piloto en la comisión 4ta. 3ra. del colegio público N° 8 'Tratado de Pilar' (con manifestación explícita de violencia). Los resultados obtenidos nos permitieron evaluar la

incidencia positiva de las actividades impartidas por medio del testimonio tanto de los alumnos involucrados como del registro conductual de los mismos por parte de las autoridades. Si bien los resultados en comparación con los obtenidos en el colegio privado no fueron significativos, pudimos inferir la necesidad de implementar la incorporación de la ética en y desde las diferentes disciplinas en el nivel medio educativo público.

A partir del estudio de campo realizado con los alumnos hablamos con las autoridades del colegio público y sugerimos la necesidad de incorporar la ética como un eje transversal de la currícula en el nivel medio de la educación pública. Por esta razón, propusimos realizar un curso-taller con sus docentes. En este sentido, la respuesta fue inmediata: las autoridades del colegio y los inspectores correspondientes de la institución decidieron plantear a sus docentes el curso-taller con carácter de jornada institucional.

En mayo del 2016 continuamos el estudio de campo con los docentes del nivel medio educativo público, dictando el curso-taller ofrecido con sus posibles aplicaciones en el aula cualquiera fuera la disciplina impartida. Asistieron coordinadores y profesores de diferentes áreas como gimnasia, matemática, lengua, inglés, geografía e historia. Esta situación nos permitió el debate con los docentes y sensibilizarlos hacia la aplicación de este método en todas las disciplinas. Además, nos permitió evaluar, en principio, la repercusión de la propuesta con la devolución de los docentes mismos en cada actividad impartida.

El curso-taller realizado con el carácter de Jornada Institucional tuvo lugar en el colegio durante dos horas reloj, cuatro viernes seguidos, en el mes de mayo. En el primer encuentro se trabajó la fundamentación, los objetivos, la metodología y la dinámica de la propuesta. Se les proporcionó el material con el que trabajaríamos en los siguientes tres encuentros con la explicación, procedimiento y consignas del trabajo a seguir (hacer haciendo), el por qué y para qué en cada uno de los encuentros.

En el segundo encuentro trabajamos a partir de la información sobre el término comprensión (*Verstehen*), en la ficha técnica de Teresa López de la Vieja de la Torre, Universidad de Salamanca, del *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, (Dir) Román Reyes; los docentes debían proporcionar una

síntesis de la explicación del mismo, en sus diferentes niveles, como método, y en sus diferentes dimensiones por el giro interpretativo y los elementos normativos, para ser articulado y ejemplificado con algunas escenas de la película americana (1979) *Desde el Jardín (Being There)*, dirigida por Hal Ashby, basada en la novela de Jerry Kosinski y protagonizada por Peter Sellers y Shirley MacLaine entre otros. El resultado y conclusión de la actividad puso de manifiesto la comprensión individual, intersubjetiva e intercultural, la empatía, tolerancia de lo diferente, interpretación y comunicación como las competencias morales y sociales necesarias en el ámbito educativo para prevenir la violencia escolar.

En el tercer encuentro, los docentes -a partir de una síntesis de lo planteado por M. Heidegger en su artículo *Serenidad (Gelassenheit)* (1949), con respecto a dos tipos de pensar el calculador (propio de la ciencia y la tecnología) y el pensar meditativo (propio de la filosofía)- debían articular y ejemplificar con la película americana (2001) *La seguridad de los objetos (The Safety Objects)*, dirigida por Rose Troche y cuyos actores principales son, entre otros, Dermot Mulroney, Glenn Close, Jessica Campbell.

Se habló del aporte del artículo con respecto a la necesidad de pensar y reflexionar en nosotros mismos. Se habló de *Mindfulness* como instrumento para acceder a la propia meditación. En este sentido, se explicitaron los objetivos y los recursos metodológicos de la *Ratio Studiorum*, basados en los vínculos afectivos (constitutivo del ser humano) y la motivación del otro a partir del registro de sus propios intereses (inculturación) para el ejercicio de las habilidades y comprensión de las competencias morales y sociales correspondientes resultantes de lo mismo. El resultado y la conclusión del trabajo puso de manifiesto la importancia del volverse hacia sí mismo, ya que sólo conociéndonos a nosotros mismos vamos a poder tener una actitud abierta de escucha hacia el otro con el consecuente reconocimiento de éste como un otro dador de sentido.

En el cuarto y último encuentro los docentes trabajaron realizando en primera instancia un debate sobre la siguiente Historia de Luciano: “En una prestigiosa institución educativa, Luciano, profesor de Historia debe elegir a un alumno para participar de una competencia interinstitucional sobre la Historia

de Roma. Para ello tiene que optar entre dos alumnos con igual promedio. Uno de ellos, Mariano, es el hijo del gobernador de la provincia, alumno muy aplicado e inteligente. Y el otro alumno se llama Nicolás, hijo del portero de la Institución, becado por su perseverancia, inteligencia y esfuerzo. Luego de mucho reflexionar y dudar sobre la decisión a tomar, Luciano cita al hijo del gobernador a su despacho...". Historia en la que se presenta un dilema ético educativo y se realiza la actividad con el objeto que los docentes mismos incorporen la forma de realizar el debate-dilema y puedan transmitirlo a sus alumnos en el aula. Luego los docentes construyeron un dilema desde cada una de sus respectivas disciplinas en comunicación y colaboración entre todos para cerrar la actividad retomando las conclusiones alcanzadas, en cada uno de los encuentros, con el aporte y la participación explícita de los mismos docentes.

Finalizado el curso-taller con los docentes se les administró un cuestionario con preguntas abiertas acerca de la articulación de la ética con sus disciplinas respectivas, modificación de la currícula, implementación áulica, apreciaciones de la propuesta transmitida, etc. Sus respuestas a las siguientes preguntas fueron:

- *¿Cuál es su opinión acerca de la dinámica propuesta para realizar con sus alumnos de nivel medio?*

La dinámica es muy buena, interesante, atractiva, innovadora y apropiada; solo hay que buscar como bajarla a la práctica, buscando los intereses de los alumnos y los recursos necesarios para aplicarla.

- *¿Usted piensa que sería beneficioso utilizar la dinámica propuesta para presentar diferentes temáticas en su clase? ¿Por qué?*

Sería sumamente beneficioso en las diversas materias, ya que los alumnos desarrollarían más su capacidad de escucha, empatía, reflexión y debate.

- *¿Usted cree que podría realizar esta propuesta o considera que necesitaría una formación específica o acompañamiento?*

Sí, se podría realizar, pero necesitaríamos más herramientas y/o acompañamiento hasta que estemos entrenados en cómo hacerlo.

- *¿Si tuviera que elegir diferentes dinámicas de presentación de temas, considera ésta como posible o valiosa? ¿Por qué?*

Es una propuesta posible y valiosa, ya que ayuda a pensar sobre uno mismo y el otro; despierta gran interés en los alumnos; es muy importante para trabajar de manera grupal y en un debate.

- *¿Usted cree que solo se puede utilizar esta dinámica para situaciones específicas o que se puede ejercer en cualquier temática? ¿Por qué?*

Consideramos que se puede aplicar a cualquier situación de la cotidianidad de una clase, sea cual sea la materia o temática, siempre y cuando tengamos las herramientas necesarias.

- *¿Considera usted que esta propuesta debería ser incluida en la currícula? ¿Por qué?*

Si, podría incluirse, ya que sería muy importante para trabajar el respeto, la empatía, la capacidad de escucha y reflexión, los valores morales y éticos, entre otros.

Para terminar, la mayor sorpresa de nuestra parte fue cuando nos manifestaron la inquietud y necesidad de probar ellos mismos de armar un proyecto de implementación, en función de lo visto en el curso, para trabajar con sus alumnos (obviamente con nuestro apoyo y asesoramiento en lo que fuera necesario, que es lo que estamos haciendo) y finalmente poder tener un último encuentro, para que nos brindaran sus experiencias y últimos aportes, para la aplicación de esta nueva dinámica propuesta en el nivel medio de educación pública.

La evaluación final de los resultados nos permitió completar la confección del curso de extensión propuesto junto al informe final de nuestra investigación. El curso de extensión "Método de enseñanza-aprendizaje de competencias morales en el nivel medio" (RR Nro 356/17) está siendo impartido a los docentes de nivel medio de la comunidad de Pilar, en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, USAL, sede Pilar.

Notas

1. En el presente trabajo los términos acoso, intimidación y maltrato entre pares se usan como sinónimos de *bullying*.

2. Los orígenes de este cuestionario se remontan a la década del 70, cuando el autor realizó una versión preliminar del mismo. (Olweus, 1978) Sin embargo, su desarrollo es producto de un intensivo trabajo del autor en la campaña nacional contra el bullying en Noruega entre los años 1983 y 1985 con el fin de reducir el acoso escolar. (Olweus, 1991, 2005)

Referencias

- Apel, K-O. (1981), *Transformation der Philosophie*, Band 2. Suhrkamp, Germany. Trad. *Towards a Transformation of Philosophy*, (1980) London, Routledge and Kegan Poul, por N. Bulgallo y C. Oller. Revisado por Dr. R. Maliandi. Centro Dr. R. Frondizi. 1984, p. 2.
- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, AUSJAL (2012), Carta nº 37, pp. 36-38.
- Ausubel, D. (1978), (1983), *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1989), *Acción, pensamiento y lenguaje*. 4ta. Ed., Madrid: Ed. Alianza. Bruner, J. (1998), *Desarrollo cognitivo y educación*. 3ra edición, Madrid: Ed. Morata.
- Buzan, T. (1996), *El libro de los Mapas Mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Barcelona: Ed. Urano.
- Buzan, T. (2013), *¿Cómo crear Mapas Mentales?*, Barcelona: Ed. Urano.
- Card, N. A. y E. V. Hodges (2008), Peer victimization among school children: correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention, en *School Psychology Quarterly*, 23: 451–461.
- Card, N. A., J. Isaacs y E. Hodges (2007), Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention, en J. E. Zins, M. J. Elias y C. A. Maher (eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*, Nueva York: Haworth Press, pp. 339-366.
- Craig, W., D. Pepler y J. Blais (2007), Responding to bullying what works?, en *School Psychology International*, 28 (4): 465-477.
- Dubrovsky, S. (comp.) (2000), *Vygotsky, su proyección en el pensamiento actual*. México: Ed. Novedades educativas.

- Espelage, D. y S. Swearer (2003), Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? En *School Psychology Review*, 32: 365–383.
- Farrington, D. (1993), Understanding and preventing bullying, en M. Tonry (ed.), *Crime and justice*. Chicago: University of Chicago, pp. 381-458.
- Ficha técnica de Teresa López de la Vieja de la Torre, Comprensión (*Verstehen*) Universidad de Salamanca, del *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, (Dir) Román Reyes.
- Desde el Jardín (Being There)*, dirigido por Hal Ashby (1979), basada en la novela de Jerry Kosinski y protagonizada por Meter Sellers y Shirley MacLaine entre otros.
- La seguridad de los objetos (The Safety Objects)*, dirigido por Rose Troche (2001), protagonizada por Dermot Mulroney, Glenn Close, Jessica Campbell y otros.
- Filmus, D. (2003), Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de la Argentina, en UNESCO, *Violencia na escola: America Latina e Caribe*, Brasilia: UNESCO.
- Gil, E. (ed.) (1992), *El sistema Educativo de la Compañía de Jesús, la "Ratio Studiorum"*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Gil, E. (2002), *La pedagogía de los Jesuitas ayer y hoy*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Habermas, J. (1987), *Escritos sobre Moralidad y Eticidad*, Barcelona. Paidós.
- Hartung, C., C. S. Little, E. K. Allen y M. Page (2011), A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade, en *School Mental Health*, 3: 44-57.
- Juvonen, J. y S. Graham (2001), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford Press.
- Kyriakides, L., C. Kaloyirou y G. Lindsay (2006), An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model, en *British Journal of Educational Psychology*, 76 (4): 781–801.
- Labrador, C. (1992), Estudio Histórico-Pedagógico, en E. Gil (ed.) (1992), *El sistema Educativo de la Compañía de Jesús, la "Ratio Studiorum"*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pp. 17-58.
- Labrador, C. (2013), La *Ratio Studiorum* de 1559: un modo de ser y hacer en educación, en *Signos Universitarios*, 32 (49).
- Lind, G. (1999), *Scoring of the Moral Judgment Test (MJT)*, Universität Konstanz, URL: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Scoring-E.pdf (ultimo acceso: 25 de noviembre de 2013).
- Lind, G. (2007), *La Moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral democrática*. Trad. A. Mejía Casas. México. Ed. Trillas.
- Lind, G. (2008a), The meaning and measurement of moral judgment competence - A dual aspect theory, en D. Fasko y W. Willis (eds.),

- Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill, NJ: Hampton Press.
- Lind, G. (2008b), *Scoring and Interpreting the Moral Judgment Test (MJT)*. An Introduction. URL: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm> (último acceso: 25 de noviembre de 2013).
- Heidegger, M. (1949), *Serenidad (Gelassenheit)*. Versión castellana de Yves Zimmermann, (1994), Barcelona: Ed. del Serbal.
- Moreno, E., J. Perrotta y S. Resett (2014), Evaluación del acoso escolar y competencias morales, en adolescents, en D. J. Michelini, J. Wester y M. Bonyuan (eds) (2014), *El cuidado del otro*, Río Cuarto: Ediciones ICALE.
- Nansel, T., W. Craig, M. Overpeck, G. Saluja y W. Ruan (2004), Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment, en *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158 (8): 730-736.
- Olweus, D. (1978), *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Wiley.
- Olweus, D. (1991), Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program, en D. Pepler y K. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 411–448.
- Olweus, D. (1992). Victimization by peers: antecedents and long term outcomes, en K. H. Rubin y J. B. Asendorf (eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 315-341.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994), Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program, en *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35: 1171–1190.
- Olweus, D., (1996), The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, Bergen. Noruega: Hemil Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2005), A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program, en *Psychology, Crime, and Law*, 11: 389–402
- Otero, S. (1985), El a priori de una comunidad de comunicación, en Actas de las XI Jornadas Nacionales de Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Otero, S. (2002), Fenomenología de la responsividad en B. Waldenfels, en *Actas de las VII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias sobre Violencia, instituciones, educación. Homenaje al Prof. Dr. Arturo A. Roig*, Río Cuarto: Ediciones del ICALE.
- Otero, S. (2010), Análisis fenomenológico de la memoria, en E. Husserl, en *Actas de las XV Jornadas Internacionales Interdisciplinarias sobre Cultura y desarrollo integral*, Río Cuarto: Ediciones ICALE.

- Phillips, V. y Cornell, D. (2012), Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations, en *Professional School Counseling*, 15: 123-131.
- Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (1586, 1591, 1599) *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, Varias ed.
- Resett, S. (2010), Violencia escolar en escuelas medias de la Argentina: un estudio preliminar. Trabajo presentado en el II Congreso de Psicología del Desarrollo y Ciclo Vital, Buenos Aires.
- Resett, S. (2011), Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos, en *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13(7): 27-44.
- Ricoeur, P.(2003), *Si mismo como otro*, 2da. ed. española, Asturias, Editorial siglo XXI.
- Rigby, K. (2003), Consequences of bullying in schools, en *Canadian Journal of Psychiatry*, 48: 583–590.
- Rigby, K. y P. Slee (1993), Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being, en *The Journal of Social Psychology*, 133: 33–42.
- Savater, F. (1991), *Ética para Amador*, Barcelona. Editorial Ariel.
- Seiffge-Krenke, I. y N. Welter (2008), Mobbing, bullying and other forms of aggression among pupils as a source of stress in school. How far the "victims" are involved?, en *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57 (1): 60-74.
- Stadler, C., J. Feifel, S. Rohrmann, R. Vermeiren y F. Poustka (2010), Peer-victimization and mental health problems in adolescents: are parental and school support protective?, en *Child Psychiatry and Human Development*, 41 (4): 371-386.
- The Walking Dead* es una serie de televisión dramática y de terror estadounidense creada y producida por Frank Darabont y basada en el cómic homónimo de Robert Kirkman. Primera temporada.
- Vásquez Posada, C. SJ. (1999), *La Ratio*: sus inicios, desarrollo y proyección. Simposio *Ratio Studiorum* en América Latina, su vigencia en la actualidad. Córdoba, pp. 39-84.
- Vygotsky, L. (1956), Estudio psicológicos escogidos. Moscú: Ed. La ACP de la RSFSR.
- Vygotsky, L. (1991), Prologo a la versión rusa de E. Thorndike, *Principios de enseñanza basados en la psicología*. Obras Escogidas Vol I. Madrid: Ed Visor.
- Waldenfels, B. (1995), Lo propio y lo extraño, trad. G.Ralón y R. Walton, en *Escritos de Filosofía 27-28* Bs.As., Academia de Ciencias. .