Efectos de una estrategia en desarrollo moral basada en principios éticos sobre la
percepción de violencia escolar

Andrea Carolina Castellanos Bohórquez

Universidad Santo Tomás

Maestría en Psicología Jurídica

Nota de autor

Andrea Castellanos Bohórquez, Maestría en Psicología Jurídica, Universidad Santo Tomas
Bogotá, Colombia. Investigación bajo dirección de Luis Alberto Quiroga Baquero.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Andrea Carolina
Castellanos Bohórquez. Correo electrónico: andrea.castellanos7@hotmail.com

Resumen

En este documento se evaluaron el resultado de la aplicación de una estrategia de desarrollo moral basada en principios éticos para mitigar la violencia escolar, en el marco de la prevención primaria del delito, a partir de la conceptualización de las teorías explicativas socio-cognitivistas de la criminalidad. Participaron 107 estudiantes de noveno grado del Colegio IE Departamental San José María Escrivá de Balaguer durante el año 2016; se usaron como herramientas de medida, un cuestionario de dilemas morales y un instrumento de percepción de violencia escolar (Insebull), a través de un diseño cuasi-experimental con un diseño de grupos de comparación pre-test, post-test. Fueron seleccionados dos grupos de participantes: Grupo 1 con puntuaciones altas en el instrumento Insebull y el Grupo 2 con puntuaciones bajas o promedio. Los resultados mostraron que entre las mediciones pre-test y post-test: (a) En el Grupo 1 se produjo una disminución en las escalas de violencia escolar de intimidación y victimización. (b) En el Grupo 2 se mantuvieron las puntuaciones promedio y/o bajas en las escalas ya mencionadas. (c) Se aumentó la argumentación en el estadio seis de desarrollo moral para los dos grupos. (d) Se presentaron diferencias en el tipo de argumentos utilizados en los dilemas personales e impersonales. Debido a lo anterior, se concluye que la intervención educacional con dilemas morales en contextos reales contribuyen a la adaptación de convenciones relacionadas con la no violencia, adicionalmente estos resultados pueden ser útiles en la aplicación de herramientas que contribuyan a la materialización de la Ley 1620 de 2013 y en la prevención de violencia.

Palabras clave: Violencia escolar, desarrollo moral, prevención de la violencia, Ley 1620 de 2013.

Efectos de una estrategia en desarrollo moral basada en principios éticos sobre la percepción de violencia escolar

La violencia escolar es un fenómeno que cobra importancia a nivel social, puesto que no solo afecta los espacios escolares en Colombia, sino en diferentes países. La Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, 2009) afirma que los factores que determinan tal conducta en la escuela están relacionados con una cultura hostil, factores socioeconómicos, familiares y del entorno externo de las instituciones educativas; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) habla de ambientes violentos para niños, niñas y adolescentes, incluyendo las características contextuales que contribuyen a la réplica de comportamientos altamente agresivos en entornos escolares como el castigo físico, maltrato emocional, discriminación, violencia sexual, acoso e intolerancia por parte de docentes y estudiantes.

La violencia escolar implica una perspectiva amplia para su estudio, ya que no solo tiene causas individuales, también se encuentran relacionada con los grupos de referencia ligados a ambientes violentos en diferentes sistemas sociales, lo cual puede desencadenar problemas jurídicos al sujeto y afectar diferentes sistemas sociales (Monclús, 2005).

Para contextualizar cómo se produce la dinámica de la violencia escolar, Román y Murillo (2011) realizaron un estudio en países suramericanos y centroamericanos, cuyo objetivo fue estimar la magnitud de la violencia escolar. Los resultados mostraron que los estudiantes de sexto grado declararon que en el último mes habían sido víctimas de robo, golpes o insultos en su colegio; el factor relacionado con robos puntuó con 38.7 % en todos los países; los insultos o amenazas con 25.9 % y los maltratos físicos con 17.2 %. El 48.7 % de los estudiantes también refirieron haber sufrido algún episodio de violencia.

A nivel local, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2012) realizó la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan (ECECA) con 731 estudiantes de los grados 5° a 11° de colegios públicos y privados de Bogotá con una muestra de 352 hombres y 379 mujeres. Esta encuesta identificó los factores que afectaban la convivencia escolar, indagando acerca de ofensas, golpes, agresión repetitiva, porte y uso de armas, vandalismo e incidentes de tipo sexual en el espacio escolar.

Los resultados evidenciaron que en el primer factor de orden comportamental, el 11.4 % de los estudiantes de grado sexto a noveno manifestaron ser víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión en el colegio o a través de internet; por género se observó que las mujeres estaban más expuestas a la violencia por internet (11.7 %), en comparación con los hombres (9.6 %); finalmente, en relación con los comportamientos ofensivos, el grado quinto registró 17.4 % de ocurrencia, 12.6 % en los grados sexto a noveno y 5.5 % en los grados décimo y once.

En el segundo factor denominado *ambientes de aula*, el comportamiento que más afectó a los estudiantes fue la indisciplina, registrando por el 84.5 % de los participantes de grado quinto, 86.6 % en los grados sexto a noveno, y 82.1% en los grados décimo y once. Otro comportamiento que afectó el clima escolar, fue las agresiones verbales que se reportaron por el 54.5%, y los rumores con el 38.1%. En toda la muestra se identificó que el 37.2 % de los estudiantes conocían a compañeros que llevaban armas blancas al colegio.

Por otra parte, como antecedente jurisprudencial en Colombia, la sentencia T – 905 de 2011 resuelve una acción de tutela interpuesta por una estudiante retirada de un Colegio en el cual fue víctima de acoso escolar o matoneo. En la sentencia, la Corte Constitucional hace énfasis en la necesidad de protección de los derechos a la vida, la salud, dignidad

humana y la protección de niñas, niños y adolescentes. En el caso particular se determinó que existió vulneración de los derechos fundamentales y se resolvió que por lo hechos se iniciara una investigación en contra de los directivos del colegio, se ordenó la aplicación estricta del manual de convivencia y la suscripción de un compromiso por parte de los padres de familia de los menores agresores.

También resolvió que el establecimiento educativo debía prevenir y dar solución en situaciones de acoso u hostigamiento escolar para la protección de los estudiantes, ordenó al Ministerio de Educación en coordinación con el ICBF, Defensoría del Pueblo y Procuraduría General de la Nación, liderar una política para la prevención, detección y atención de prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”.

En respuesta a esta problemática en Colombia, fue expedida la Ley 1620 de 2013, por la cual se creó el Sistema Unificado de Convivencia Escolar, norma jurídica que promueve que las instituciones educativas creen mecanismos por los cuales se logren fortalecer las actividades relacionadas con temas de no discriminación y convivencia. Asimismo, el Decreto 1965 de 2013 reglamentó dicha ley, ofreciendo lineamientos generales para su implementación, determinando la puesta en marcha de los ajustes pertinentes para los manuales de convivencia en los establecimientos educativos. De igual manera, este decreto menciona la necesidad de la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del sistema nacional de convivencia escolar, y formula las características de los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar, enfatizando en la atención integral y la implementación de la ruta de atención para la convivencia en ambientes educativos.

Especificando el tema de violencia escolar, la Ley 1620 de 2013 en el literal tercero del Artículo 2° define el acoso escolar como:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo (p.1).

Complementando lo anterior, Olweus (1993) afirma que la violencia escolar está relacionada con los comportamientos y acciones negativas que se pueden llevar a cabo mediante contacto físico o verbal, implican la exclusión intencionada del grupo y el desequilibrio de poder o de fuerza de forma sistemática; la víctima está expuesta a las acciones negativas y tiene mucha dificultad para defenderse. Este mismo autor (citado por Forero-Londoño, 2011), menciona que la violencia escolar está ligada al control disciplinario y de ajuste normativo de los estudiantes.

En el marco de la prevención primaria del delito, los ambientes educativos son ideales para la implementación de programas de intervención, es así que Olweus (citado por Navas & Muñoz, 2005) ha propuesto el programa *Student Training Though Urban Strategies (STATUS)*, el cual busca mejorar el medio social en la escuela promoviendo el

establecimiento de límites en las conductas inadecuadas a través del seguimiento, la vigilancia y aplicación de sanciones no hostiles.

Con lo anterior y entendiendo que la escuela es un espacio formador de acciones sociales y reproductor de comportamientos de otros sistemas como el familiar, económico y político, resulta ser el escenario propicio para las acciones preventivas que permitan desde la psicología jurídica hacer eco en otros sistemas sociales para evitar conductas violentas o delictivas; adicionalmente, estas acciones preventivas son objeto de estudio de esta rama de la psicología puesto que la prevención permite la promoción de conductas pro-sociales.

Siendo más específicos en relación a las condiciones de la *praxis* de la psicología jurídica, el colegio Oficial de Psicólogos de España 2010 (citado por Morales & García 2010) mencionan que una de las actuaciones fundamentales del psicólogo jurídico tiene que ver con la formulación de campañas de prevención social ante la criminalidad, de igual manera la elaboración y asesoramiento de campañas de información social para la población en general y en riesgo, por tanto debe aportar a la evaluación y desarrollo de instrumentos que contribuyan a este fin preventivo.

Es así que la presente investigación, propone una estrategia de intervención sobre la percepción de violencia escolar, fundamentada en las teorías explicativas de la criminalidad y el en modelos socio-cognitivos en relación con los fundamentos del comportamiento normativo, la interpretación social de las leyes y los convenios de ordenamiento social (Muñoz et al., 2011). Esta estrategia se plantea en el marco de la prevención primaria, que menciona la intervención de manera específica en grupos de riesgo, lo que permite a su vez la formulación de políticas, programas y proyectos a mediano plazo acercándose a la explicación conceptual de los factores estructurales que generan niveles de violencia y delincuencia (Muñoz et al., 2011).

Los efectos de este tipo de estrategias suelen ser contundentes en la disminución de los indicadores de violencia, cuando la intervención tiene lugar en grupos poblacionales de edades tempranas, aumentando la probabilidad que la población no se convierta en víctimas o victimarios de la violencia en los espacios privados, de igual manera los ciudadanos beneficiarios de estas acciones suelen preferir la resolución pacífica de conflictos (Policía Nacional, 2010).

Ejemplificando modelos de prevención del delito en Colombia, se puede mencionar el Programa Futuro Colombia (sf), programa preventivo de la Fiscalía General de la Nación en 1993 con renovación de lineamientos en el 2015; este programa tiene como líneas de acción las siguientes:

1. Prevención en espacio social comunitario: en el cual se procura el acercamiento con la comunidad en los municipios, barrios y veredas con el fin de identificar conjuntamente necesidades y ejecutar acciones que apunten a la mitigación de los factores de riesgo que elevan los fenómenos delictivos.

2. Prevención situacional: centra su atención en la vulnerabilidad y el riesgo que tiene el individuo en su entorno, la importancia de la seguridad y la cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia social, conociendo el fenómeno delictivo y de violencia.

3. Prevención integral: se trabaja en comunidades educativas y etnoeducativas, de carácter público y privado a nivel nacional, para incentivar la construcción de procesos que fortalezcan el protagonismo social, el desarrollo humano a nivel personal y grupal para fortalecer la convivencia pacífica y el respeto por el ordenamiento jurídico. Forma a las comunidades para no ser víctimas o victimarios.

Estas líneas de acción permiten ver los derroteros de la política de intervención de prevención del delito a nivel nacional, las cuales se articulan con todas las entidades nacionales en un ejercicio de co-responsabilidad con la ciudadanía.

A partir de lo anterior y retomando la perspectiva en la cual la violencia escolar es consecuencia de sistemas sociales violentos, Chaux (2003, 2005) afirma que la violencia política y social en Colombia fomenta los ciclos de violencia, la cual tiene su génesis en la agresión. En este sentido, el autor describe dos tipos de agresión, las cuales pueden estar presentes en episodios de violencia escolar y en el rol de sus participantes: (a) la agresión reactiva, la cual ocurre como una respuesta ante una ofensa real o percibida en la cual la persona siente que otra persona la ha herido; y (b) la agresión instrumental o proactiva, que es aquella que no necesita ninguna ofensa y la agresión permite conseguir un objetivo, como la dominación o estatus social.

Chaux (2005) afirma que estudios relacionados con la agresión reactiva e instrumental con muestras de adolescentes, evidencian que la respuesta del medio social a la agresión es diferencial en términos de popularidad y están asociadas con procesos cognitivos y emocionales distintos. Asimismo, considera que “los niños y adolescentes agresivos reactivos en general, son rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo en sus grupos, e igualmente que los agresivos instrumentales, aunque no son queridos por sus compañeros, sí pueden ser muy admirados” (p.50).

Complementado lo anterior, es importante conceptualizar los siguientes mecanismos en la agresión: el *sesgo de hostilidad*, en el cual el sujeto realiza una serie de asociaciones frente a los estímulos que se le presentan, ya que los percibe como agresivos para él, lo que aumenta la probabilidad de una respuesta agresiva, sea porque considera que los demás le están haciendo daño o porque se cree que la agresión genera algún tipo de beneficio; otro

mecanismo utilizado es *el sesgo positivo sobre la efectividad de la agresión*, que permite considerar que la violencia es un mecanismo útil para la consecución de metas (Chaux, 2003).

Estos comportamientos agresivos se pueden sistematizar y desencadenar acciones de violencia escolar, por lo que Chaux (2003) plantea que la respuesta más efectiva es la promoción y la creación de relaciones constructivas entre los estudiantes, reemplazando modelos mentales hostiles por modelos más positivos. Asimismo, Chaux, Lleras y Velásquez (2004) en su propuesta de competencias ciudadanas, mencionan modelos de intervención psicopedagógica para la reducción de violencia, proponiendo como estrategia el empleo de dilemas morales, los cuales se utilizan para fomentar el desarrollo del juicio moral y otras habilidades como la escucha activa y la argumentación, lo cual permite a su vez, que el individuo considere alternativas de acción valoradas desde un punto de vista ético o moral, realizando juicios y evaluando consecuencias para sí mismo y para los otros, siendo estas alternativas más efectivas con niños y adolescentes entre 10 y 16 años.

Chaux et al. (2004), exponen que los dilemas morales son una buena herramienta ya que promueven el conflicto cognitivo, logrando construir un ambiente que estimule el aprendizaje de conductas pro-sociales y de consensos sociales, resaltando que la ventaja del trabajo con resolución de dilemas es que los participantes involucran sus posiciones personales y estimulan la argumentación, reconociendo las opiniones y facilitando la respuesta pacífica como herramienta constructiva y permanente; estrategia en la que se propone que los valores sean contruidos de forma individual, gracias al conocimiento sobre moral llevado a la práctica.

En relación con la implementación de programas de prevención e intervención en violencia escolar, Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernarás y Jaureguizar

(2015) realizaron un estudio que tuvo como objetivo evaluar los efectos de un programa *antibullying* (*Cyberprogram 2.0*), enfatizando en el desarrollo moral y socioemocional. Los autores en mención emplearon un diseño cuasi-experimental post-test con grupo control con una muestra compuesta por 176 adolescentes españoles de 13 a 15 años (77 hombres, 99 mujeres), de los cuales 93 fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental y 83 a la de control. Cabe resaltar que la variable independiente fue el programa de intervención y las variables dependientes, las cogniciones, emociones y conductas asociadas a la violencia y la conducta pro-social. El programa tuvo actividades para prevenir y reducir las distintas clases de *bullying* en 19 sesiones de una hora, utilizando como instrumento el Cuestionario de Evaluación del Programa CEP-C y el *Cyberprogram-2.0*.

Los resultados evidenciaron que la intervención estimuló una mejora significativa en diversos factores del desarrollo socioemocional en las conductas pro-sociales, así como una disminución de la violencia y el acoso escolar; también ampliaron la capacidad para identificar situaciones de violencia, logrando analizar las consecuencias negativas y generar empatía con la víctima; por otro lado, disminuyeron significativamente las conductas agresivas y de victimización, aumentaron la autoestima y las conductas sociales positivas de conformidad social y de liderazgo pro-social.

En esta misma línea, Peña, Peña y González (2010) realizaron en Colombia una investigación relacionada con los efectos de estrategias pedagógicas con base en la aplicación de dilemas morales con una población de 12 a 18 años, utilizando el *Defining Issues Test* (DIT) como instrumento para medir el nivel de razonamiento moral, encontrando que en el pre-test, el 9.7 % de la muestra se encontraba en estadio pre-convencional; el 65.6 % en estadio convencional y el 24.7 % en el estadio post-

convencional. En el post-test se encontró que el 11.2 % puntuaron en el estadio pre-convencional, el 62.7 % en el estadio convencional y 26.1 % en estadio post-convencional.

Como conclusiones afirman que la estrategia pedagógica en dilemas morales generó un sentido de identificación de las problemáticas sociales, identificando que el grupo expuesto a la estrategia aumentó un 1.4 % la conciencia moral, mientras el grupo control tan solo un 0.5 %.

Al retomar los planteamientos conceptuales de Olweus (1993), Chaux (2003, 2005) y los hallazgos reportados por Garaigordobil et al. (2015) y Peña et al. (2010), resaltan la importancia de la relación entre desarrollo moral y violencia escolar. Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta de Kohlberg (1992) expone una teoría de desarrollo moral en paralelo al proceso cognitivo en tres niveles: (a) preconvencional, (b) convencional y, (c) posconvencional, los cuales determinan las características cognoscitivas y de moralidad para la comprensión de la norma.

Según Kohlberg (1992 citado por León & Suarez, 2014) cada uno de los niveles anteriores se divide en dos estadios:

1. Nivel pre-convencional:

- (a) *Orientación al castigo y la obediencia*. Este estadio habla de la moralidad en función de las consecuencias físicas de la acción.

- (b) *Orientación instrumental relativista*. El individuo satisface instrumentalmente las necesidades, hay elementos de reciprocidad e igualdad que se interpretan desde lo físico.

2. Nivel convencional:

- (a) *Orientación a la concordancia interpersonal*. Permite al sujeto juzgar el comportamiento por las consecuencias, se quiere complacer y ayudar a otros.

(b) *Orientación a la ley y el orden*. Permite al agente moral interesarse por cumplir las reglas y el respeto a la autoridad.

3. Nivel pos-convencional:

(a) *Orientación legalista del contrato social*. La persona tiende a definir las acciones como correctas en términos de derechos y reglas, las cuales se examina críticamente con la posibilidad del relativismo.

(b) *Orientación a los principios éticos universales*. Este estadio se caracteriza por una conciencia de acuerdo con los principios éticos del individuo con base en la comprensión lógica de la universalidad.

A partir de lo anterior, es importante abordar el término convencionalidad que permite explicar la adhesión y aplicación de las normas. Kohlberg (1992) define convencionalidad como “la conformidad y mantenimiento de las normas, las expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (p. 187), lo que supone que el comportamiento convencional requiere la reflexión acerca de la norma y en los ambientes escolares se espera que el estudiante se sienta comprometido y actúe según los acuerdos sociales más adecuados.

Esta perspectiva es de carácter socio-moral ya que el individuo moral-racional define hechos sociales y valores, expectativas y obligaciones desde el punto de vista de los roles de la sociedad; además reconoce lo establecido y determinado de forma socio-legal, como el orden normativo, las consecuencias de la utilidad, la justicia, la equidad y el yo ideal, los cuales hacen hincapié en el concepto de la norma.

También es importante mencionar que los sujetos desarrollan sus argumentos de juicios morales en varios estadios ya que los factores interindividuales concernientes a los aspectos biológicos o del desarrollo de la personalidad, e intraindividuales relacionados con

el contexto o el aprendizaje, entre otros, son determinantes para la adquisición y mantenimiento de convenios; sin embargo, estas influencias pueden ser difíciles de precisar ya que pueden corresponder al nivel educativo, características familiares, condiciones sociales o interacciones entre pares (León & Suarez, 2014).

Complementando lo anterior, cuando las personas emiten conductas morales están expresando el desarrollo cognitivo real y el potencial, ya que se pueden dar argumentos en un estadio más avanzado, lo cual constituye el panorama del futuro desarrollo; las respuestas relativas hablan de la inmadurez de esa elaboración cognitiva y moral en algunos contextos (León & Suarez 2014). Es así que contextos enriquecedores inciden y permiten fortalecer el desarrollo moral potencial y por ende, argumentos morales más elaborados.

Adicionalmente, Kohlberg (1992) propone que el paso de estadio se da gracias al conflicto cognitivo y el juicio del desarrollo moral que responde a la intervención educativa, ya que el paso entre las etapas que se produce de forma natural; este tipo de aprendizaje se mantiene como estructura de pensamiento en la medida que la intervención establezca condiciones que promuevan el paso a la siguiente etapa. La intervención a partir del desarrollo moral requiere que se genere conflicto cognitivo, la identificación de los roles y el acceso al razonamiento moral que esté por encima del que el sujeto posee (Blatt citado por Kohlberg, Power, & Higgins, 2008, p.26).

Con lo anterior, es importante determinar modelos de intervención que sean efectivos para fomentar el paso de estadios en el desarrollo moral y con esto, contribuir en el proceso de adquisición de las normas en los individuos; en este sentido, Chaux (2003, 2005) propone la estrategia de dilemas morales, la cual se puede utilizar como herramienta de evaluación e intervención en desarrollo moral.

En el campo de estudio de los dilemas morales, Greene, Sommerville, Darley, Cohen y Nystrom (2001, 2008) y Rosas, Arciniegas, Caviedes y Arciniegas (2014) proponen que el juicio moral es influenciado por respuestas emocionales automáticas y por el razonamiento consciente. Greene y Haidt (2002) definen los dilemas morales como situaciones en las que hay al menos dos normas morales en conflicto que señalan acciones opuestas; clasificados en tres tipos: no morales, morales personales y morales impersonales.

Los dilemas morales personales, son aquellos dilemas cuya estructura le propone al participante aceptar o no realizar un daño físico directo a una persona a cambio de un bienestar general; el dilema debe tener las siguientes condiciones: (1) causar un daño corporal severo, (2) el daño debe estar dirigido a una persona o conjunto de personas, y (3) el daño no debe ser colateral. Los dilemas morales impersonales son aquellos que causarían un daño colateral a una persona contribuyendo al bienestar general.

Según Greene et al. (2001, 2008), la solución de los dilemas morales puede darse de dos formas: (a) juicios deontológicos en los cuales no se transgreden las normas morales, son independientes de los beneficios y generalmente van acompañados de un componente emocional; y (b) juicios utilitaristas basados en la estimación del beneficio que puede recibir la mayor cantidad de personas y generalmente van acompañados de procesos de control cognitivo (Rosas et al., 2014).

Los hallazgos de sus investigaciones muestran diferencias en las repuestas ante dilemas impersonales y personales, identificando que los dilemas personales presentan un alto conflicto cognitivo, promoviendo así respuestas de tipo deontológico, mientras que si se presenta un incremento en el juicio utilitarista, se debe a una pobreza de empatía en los sujetos y dificultad para razonar sobre sus emociones.

Por otra parte, los dilemas impersonales representan menor conflicto cognitivo y las repuestas tienden a ser más utilitarias y se ven menos afectadas por la emoción, concluyendo que la capacidad de sentir ciertas emociones, afecta el juicio moral de manera sistemática (Rosas et al., 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta clasificación de dilemas morales contribuye a la formulación de la evaluación del desarrollo moral, si se aplica en su totalidad o parcialmente (Rosas et al., 2014); lo anterior permite tener herramientas conceptuales y metodológicas para la formulación de estrategias teniendo en cuenta los resultados diferenciales por tipos de dilemas.

En la presente investigación se utilizaron las características de los dilemas personales e impersonales con el fin de evaluar el desarrollo moral; paralelo a esto, se utilizaron casos de violencia escolar con opciones de repuestas en los distintos niveles de desarrollo moral con el fin de intervenir la violencia de forma preventiva, aplicado en contextos escolares a partir de la intervención educacional que promueve el paso en los estadios de desarrollo moral.

Retomando el tema de la violencia escolar, se debe reconocer como un fenómeno que tiene causas en sistemas sociales violentos y puede tener repercusiones relacionadas con el ajuste normativo, lo que muestra la importancia de la implementación de estrategias preventivas en fases pre-delictivas, las cuales pueden estar encaminadas a la mejora de capacidades como la autoestima, la resolución de problemas, el razonamiento moral, entre otras (Navas & Muñoz, 2005).

Resulta necesario realizar propuestas basadas en evidencia empírica que propendan por la mejora del desarrollo moral, con el fin de evitar conductas problemáticas o de escalonamiento en conductas de agresión y violencia en el contexto escolar, teniendo en

cuenta las características de los modelos teóricos acerca del desarrollo y el razonamiento moral, de esta forma, es posible contribuir a la formulación de estrategias para la reducción de acciones de agresión y violencia, gracias al entrenamiento en argumentos morales más ajustados a la norma y a la conducta pro-social.

Así, la presente investigación propone evaluar el efecto de una estrategia en desarrollo moral basada en principios éticos a través de dilemas que faciliten la argumentación lógico-moral. Dichos dilemas están formulados a partir de principios éticos y algunos derechos humanos, con el fin de mejorar la percepción de violencia escolar en estudiantes de noveno grado de una institución educativa.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el efecto de una estrategia basada en desarrollo moral y principios éticos sobre la percepción de violencia escolar?

Método

Objetivo general:

Identificar el efecto de una estrategia basada en desarrollo moral y principios éticos sobre la percepción de la violencia escolar en un grupo de estudiantes de grado noveno de la institución Educativa Departamental San José María Escrivá de Balaguer.

Objetivos específicos:

Formular un entrenamiento sobre desarrollo moral basada en principios éticos.

Establecer el efecto de la estrategia basada en principios éticos sobre la percepción de violencia escolar en las escalas de intimidación y victimización del instrumento Insebull.

Caracterizar los estadios de desarrollo moral en las mediciones pre y post intervención.

Participantes

Los criterios de inclusión de la muestra fueron la edad y la escolaridad: los participantes debían ser parte de una institución educativa pública o privada, cursando el grado noveno y con edades iguales o superiores a 12 años. La muestra de esta investigación fue no probabilística, constituida por 107 estudiantes de noveno grado del Colegio Institución Educativa Departamental San José María Escrivá de Balaguer, divididos en dos grupos, los cuales fueron clasificados posterior a la aplicación del pre test: (a) Grupo 1, compuesto por 61 estudiantes (31 mujeres, 30 hombres, $M_{edad} = 14.53$ años), quienes presentaron puntajes altos en las escalas de intimidación y victimización del instrumento Insebull; y (b) grupo 2, compuesto por 46 estudiantes (25 mujeres, 21 hombres, $M_{edad} = 14.35$ años), quienes presentaron puntajes promedio o bajo en las mismas escalas del instrumento Insebull (ver Tabla 1).

Tabla 1

Diseño del estudio

N=107	Pre –test	Entrenamiento	Post- test
Grupo 1 Puntajes altos intimidación y victimización n=61	Prueba Insebull Cuestionario de dilemas morales	Estrategia en desarrollo moral basada en principios éticos	Prueba Insebull Cuestionario de dilemas morales
Grupo 2 Puntajes bajos intimidación y victimización n=46			

Diseño

Se implementó un diseño cuasi-experimental pre-test, post-test de grupos independientes. Las variables medidas en las fases de pre-test y post-test fueron:

Violencia escolar: Entendida como aquellas conductas intencionales y sistemáticas de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento, amenaza que impliquen el maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos

contra un niño, niña o adolescente. Dicha conducta se puede dar por parte de un estudiante o varios de forma reiterada o a lo largo de un lapso de tiempo, en donde la relación de poder es asimétrica; también puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes o viceversa (Ley 1620 de 2013).

Desarrollo moral: Proceso cognitivo-evolutivo en relación con la moral que se da por la relación entre tres factores: la madurez biológica y el desarrollo intelectual, los cuales se asume son iguales para todos los seres humanos y produce niveles y estadios de desarrollo, y el factor de interacción con el ambiente, el cual a diferencia de los dos primeros, se forma de manera diferente para cada individuo. Los niveles y estadios se dividen así: 1. Nivel pre-convencional (Estadio 1-orientación al castigo y la obediencia, Estadio 2-orientación instrumental relativista); 2. Nivel convencional (Estadio 3-orientación a la concordancia interpersonal, Estadio 4-orientación a la ley y el orden); 3. Nivel pos-convencional (Estadio 5-orientación legalista del contrato social, Estadio 6-orientación a los principios éticos universales) (Kohlberg, 1992 citado por León & Suarez, 2014).

Instrumentos

Insebull (Instrumento para la Evaluación del Bullying). Evalúa el maltrato entre iguales a través de dos instrumentos, un auto-informe y un hetero-informe con dos formas, una para iguales y otra para profesores, con una confiabilidad interna alta superior de 0.83 en todos los instrumentos (Avilés & Elices, 2012).

El auto-informe permite recoger información del estudiante en relación a cómo percibe lo que pasa respecto al *bullying*. Este informe consta de 35 ítems, los cuales se distribuyen en ocho factores: Intimidación, victimización, red social, solución moral, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de participantes en el

bullying, y vulnerabilidad escolar ante el abuso (Áviles y Elices, 2012). Un nivel de percepción alta de violencia escolar, se identifica en puntajes superiores al 100 %, las escalas utilizadas para esta investigación fueron: intimidación y victimización.

Cuestionario de dilemas morales. Este instrumento es una adaptación de los dilemas utilizados en los estudios de Greene et al. (2001, 2008), en los cuales se clasifican tres tipos de dilemas: no morales, morales impersonales y morales personales según el contenido. La plantilla permitió determinar las características de los argumentos morales del estudiante según los estadios de desarrollo moral descritos en la teoría de Kohlberg (1992).

A los participantes se les presentó un cuadernillo con los dilemas morales y una hoja de respuesta con seis opciones. La plantilla de dilemas contó con 15 dilemas morales, cada uno con dos tipos de preguntas: una afirmación, en la cual el participante definía qué tipo de decisión tomar frente al dilema y seis opciones de respuesta para argumentar. Las opciones de repuesta fueron formuladas teniendo en cuenta el argumento moral según la teoría de desarrollo moral Kohlberg (1992) y su división por estadios. La puntuación para cada uno de los dilemas se daba al identificar en que estadio el participante elaboraba el argumento (ver Apéndice A).

Estrategia en desarrollo moral basada en principios éticos (EDMPE). La estrategia permitió realizar una intervención educacional en desarrollo moral, se centró en la ejemplarización de casos de violencia escolar con base en principios éticos universales. Los participantes tomaron decisiones morales, las cuales se daban como opciones de respuesta en los niveles de la teoría de Kohlberg. La estrategia constaba de cuatro fases, la fase uno y tres eran de entrenamiento, la dos y cuatro de evaluación.

La estrategia fue programada en el software Authorware 7.0, el cual recopilaba automáticamente los datos en hojas de cálculo (ver Tabla 3 y Apéndice B).

Procedimiento

La aplicación de las pruebas y de la estrategia de intervención se realizó en las instalaciones del colegio IE Departamental San José María Escrivá de Balaguer con los estudiantes de noveno grado, en tres sesiones:

En la primera sesión (pre-test), se aplicó el instrumento Insebull y el cuestionario de dilemas morales; con los resultados de la prueba Insebull se clasificaron los grupos: Grupo 1 puntuaciones altas del instrumento (>100) y Grupo 2, puntuaciones promedio y bajas del mismo. El tiempo estimado de ejecución de las dos pruebas fue de una hora y 15 minutos.

La segunda sesión fue de implementación de la estrategia en desarrollo moral basada en principios éticos (EDMPE). El entrenamiento requirió el uso de computador equipado con monitor, teclado y *mouse*, al participante se le presentaron las cuatro fases, dos de evaluación y dos de entrenamiento en procesos de razonamiento y desarrollo moral con base en los principios éticos universales, a partir de definiciones y casos relacionados con violencia escolar (ver Tabla 3 y Apéndice B).

Primera fase: Entrenamiento en “derechos humanos”: Al participante se le presentaron siete palabras (dignidad, justicia, igualdad, autonomía, privacidad, tolerancia y violencia escolar) con tres definiciones como opciones de respuesta, (dos incorrectas y una correcta) y el participante debía elegir la que considerara correcta. El participante no podía avanzar en la tarea si respondía de forma incorrecta a la definición de la palabra, ya que de forma automática el software le informaba si había contestado de forma correcta o incorrecta, de tal manera que el número mínimo de ensayos en esta fase eran 7 y el máximo dependía de la ejecución del participante (ver Apéndice B y Figura 3).

Segunda fase: Evaluación de razonamiento moral ante dilemas con violencia

escolar: Se presentó a los participantes 18 casos relacionados con violencia escolar, con cuatro opciones de respuesta, según argumentos relacionados con los tres niveles de desarrollo moral de Kohlberg y una opción de respuesta incorrecta, la cual estaba orientada a contradicciones al razonamiento moral o tendiente a la violación de las normas sociales.

Tercera fase: Entrenamiento en razonamiento moral ante dilemas con

violencia escolar: En esta fase se les informaba a los participantes si su repuesta era correcta o incorrecta; se presentó a los participantes 18 casos de violencia escolar con opciones de respuesta en tres niveles de desarrollo moral y una respuesta incorrecta; el participante avanzaba si su respuesta estaba asociada con el estadio seis de la teoría de desarrollo moral orientación por la conciencia o por principios éticos universales. El software le informaba si había contestado de forma correcta o incorrecta, de tal manera que el número mínimo de ensayos en esta fase era ilimitado, dependía de la ejecución del participante (ver apéndice B y Figura 4).

Cuarta fase: Evaluación: Se presentaron 18 casos de violencia escolar, el estudiante elegía la respuesta que consideraba correcta y avanzaba sin retroalimentación, las opciones de respuesta tenían el mismo formato de las anteriores fases, es decir, tres niveles de desarrollo moral y una respuesta incorrecta como distractor. El tiempo estimado de la ejecución de toda la tarea fue de 90 minutos. Se presentan ejemplos de las fases de entrenamiento en el Apéndice B figura B6.

En la tercera sesión (Pos-test) se aplicó el instrumento Insebull y el cuestionario de dilemas morales. El tiempo estimado de ejecución de las dos pruebas fue de una hora y 15 minutos.

Consideraciones éticas

La presente investigación se llevó a cabo con respeto, consideración de la dignidad y bienestar de los participantes y con el conocimiento de los principios bioéticos y las regulaciones gubernamentales del ejercicio profesional de la psicología. De conformidad con los parámetros contenidos en la Resolución 8430 por la que se establecen las normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la investigación en salud (Ministerio de Salud de la República de Colombia, 1993) y la Ley 1090 (Congreso Nacional, 2006) por medio de la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología y se adopta su Código Deontológico y Bioético.

Según la resolución en cita, el presente estudio es considerado como una investigación de riesgo mínimo. En pro de favorecer lo anteriormente mencionado fueron solicitados los permisos institucionales y se realizó la consecución de consentimiento y asentimiento informado para cada uno de los participantes de la investigación, de igual manera se realizó la devolución de los resultados a cada uno de los cursos y a nivel institucional, preservando así los principios éticos y deontológicos plasmados en la Ley 1090 de 2006.

Adicional a lo anterior y en cumplimiento con lo estipulado en los lineamientos de investigación y trabajos de grado de la maestría en psicología jurídica, se da cumplimiento al manejo cuidadoso de las fuentes conceptuales en el marco del respeto de los derechos de autor y acogiéndose al Reglamento Disciplinario de la Universidad Santo Tomás (Acevedo & Quiroga 2017).

Entendiendo los derechos de autor según la Circular 6 de 2002 de la Dirección Nacional de Derechos de Autor, que menciona que el derecho de autor es un reconocimiento social y legal estipulado por la Constitución y la Ley, respecto de sus obras literarias y artísticas, reivindicando la condición de titulares sobre las mismas.

De igual manera en la salvaguarda del cumplimiento de los lineamientos de derecho de autor se toma en cuenta las normas de citación y referenciación establecidas en el Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* (2010) también mencionados en los lineamientos de investigación de investigación de trabajos de grado de la maestría en psicología jurídica (Acevedo & Quiroga 2017). Todo lo anterior tendrá el objetivo de mantener los estándares éticos y legales en la elaboración y publicación.

Resultados

Análisis de las ejecuciones en Insebull y en el Cuestionario de Dilemas Morales (pre-test)

En la escala de intimidación, el Grupo 1 presentó una media de 103.3 ($D.E. = 9.9$), mientras que el Grupo 2 presentó una media de 91.2 ($D.E. = 3.7$), siendo esta diferencia significativa estadísticamente ($U = 367, p = .00$). Por su parte, en la escala de victimización, el Grupo 1 presentó una media de 105.2 ($D.E. = 8.5$), mientras que la correspondiente al Grupo 2 fue de 92.4 ($D.E. = 4.9$), siendo esta diferencia también significativa estadísticamente ($U = 322, p = .00$). Estos resultados permiten afirmar que los dos grupos fueron diferentes estadísticamente en cuanto a sus puntuaciones en cada una de las escalas del instrumento INSEBULL, tal como se formuló en los criterios de inclusión de los participantes.

En relación con las ejecuciones en el cuestionario de dilemas morales, la Tabla 2 muestra que tanto en ambos grupos el tipo de respuesta más frecuente en los dilemas personales e impersonales fue en el estadio seis, correspondiente al estadio de *orientación a los principios éticos universales*, siendo las frecuencias ante los dilemas personales más altas, que ante los dilemas impersonales. El tipo de respuesta menos frecuente se dio en los estadios uno y dos, correspondientes a la *orientación al castigo y la obediencia* y a la

orientación instrumental relativista; sin embargo, los dilemas impersonales presentaron mayores frecuencias en comparación con los personales en ambos grupos.

Tabla 2

Dilemas impersonales y personales pre- test Grupos 1 y 2

Grupo 1				Grupo 2			
Dilemas Impersonales		Dilemas Personales		Dilemas Impersonales		Dilemas personales	
Estadio		Estadio		Estadio		Estadio	
1	29 (9.5%)	1	15 (4.9 %)	1	15 (6.5 %)	1	9 (3.9 %)
2	18 (5.9 %)	2	16 (5.3 %)	2	16 (7 %)	2	7 (3 %)
3	27 (8.9 %)	3	11 (3.6 %)	3	23 (10 %)	3	6 (2.6 %)
4	72 (23.6 %)	4	67 (22 %)	4	42 (18.3 %)	4	57 (24.8 %)
5	61 (20.0 %)	5	73 (23.9 %)	5	58 (25.2 %)	5	50 (21.7 %)
6	98 (32.1 %)	6	123 (40.3 %)	6	76 (33 %)	6	101 (43.9 %)

Análisis de las ejecuciones en la Estrategia en Desarrollo Moral Basada en Principios Éticos-EDMPE

En la Tabla 3 se encuentran las ejecuciones en las fases de la EDMPE. Cabe resaltar que las fases 1 y 3 eran de entrenamiento, por lo cual el software indicaba al participante si su respuesta era correcta o incorrecta, mientras que las fases 2 y 4 eran de evaluación y por lo tanto, no se proporcionaba retroalimentación. En la primera fase, los participantes del Grupo 1 requirieron en promedio 14.6 ensayos para superar el criterio de efectividad (100 % de aciertos), mientras que en el Grupo 2 requirieron 14.9 ensayos, para alcanzar dicho criterio y acceder a la siguiente fase. Por su parte, en la tercera fase los participantes del Grupo 1 requirieron en promedio 30.4 ensayos para pasar a la siguiente fase, mientras que los participantes del Grupo 2 requirieron 14 ensayos en promedio. Estos datos indican que en la fase de entrenamiento en razonamiento moral ante dilemas con violencia escolar, a los participantes del Grupo 1 se les dificultó más ajustar sus respuestas a aquellas opciones correspondientes al estadio seis de *orientación por la conciencia o por principios éticos universales*, en comparación con los participantes del Grupo 2.

Las fases dos y cuatro fueron de evaluación, las cuales permitieron determinar en cuál de los tres niveles (pre-convencional, convencional, pos-convencional) el participante eligió la respuesta como solución al dilema propuesto. Se encontró que el nivel más frecuente en promedio fue el pos-convencional tanto para el Grupo 1 como para el Grupo 2. Cabe resaltar que las puntuaciones más altas se encontraron en la fase 4 de evaluación en ambos grupos, siendo más alta la correspondiente al grupo 2.

Tabla 3

Ejecución en EDMPE para grupos 1 y 2

Característica de la respuesta	Grupo1				Grupo2			
	Fases EDMPE				Fases EDMPE			
	1. Ent.	2. Ev.	3. Ent.	4. Ev.	1. Ent.	2. Ev.	3. Ent.	4. Ev.
Promedio del número de ensayos realizados	14.6		30.4		14.9		14	
Promedio de Respuestas en estadios Pre-convencional	-	1.0	-	1.7	-	1.3	.	1.2
Promedio de Respuestas en estadio Convencional	-	2.8	-	1.9	-	2.3	-	2.0
Promedio de Respuestas en estadio Pos-convencional	-	14.5	-	16.3	-	14.8	-	18.7
Promedio de Respuestas correctas	-	17.1	-	16.6	-	16.7	-	16.6
Ent: Entrenamiento; Ev: Evaluación								

Análisis de las ejecuciones en Insebull y Prueba de Dilemas Morales (pos-test)

En la escala de intimidación, el Grupo 1 obtuvo una puntuación promedio de 98.5 ($D.E. = 9.8$), mientras que la correspondiente al Grupo 2 fue de 92.4 ($D.E. = 7$), siendo esta diferencia significativa estadísticamente ($U = 802, p = .00$). En la escala de victimización la puntuación promedio del Grupo 1 ($M = 98.7; D.E. = 9.4$) fue significativamente más alta ($U = 724, p = .00$) que la correspondiente al Grupo 2 ($M = 92.8; D.E. = 6.6$).

En relación con las ejecuciones en la prueba de dilemas morales, se evidenció que en ambos grupos el estadio con mayores frecuencias fue el seis; a su vez, al interior de este

mismo estadio, fue mayor la frecuencia de respuestas ante los dilemas personales (Grupo 1: 46.8%; Grupo 2: 61.7%) que ante los impersonales (Grupo 1: 37%; Grupo 2: 50.4). Para ambos grupos, los estadios en los que se encontraron las menores frecuencias fueron el uno y el dos, correspondientes a los estadios de *orientación al castigo y la obediencia* y de *orientación instrumental relativista*, pertenecientes al nivel pre-convencional, siendo menores ante los dilemas de tipo personal que ante los dilemas de tipo impersonal (Tabla 4).

Tabla 4

Dilemas impersonales y personales post- test grupos 1 y 2

Grupo 1				Grupo 2			
Dilemas impersonales		Dilemas Personales		Dilemas impersonales		Dilemas personales	
Estadio		Estadio		Estadio		Estadio	
1	35 (11.5%)	1	20 (6.6%)	1	9 (3.9%)	1	4 (1.7%)
2	11 (3.6%)	2	12 (3.9%)	2	7 (3%)	2	5 (2.1%)
3	28 (9.2%)	3	12 (3.9%)	3	11 (4.8%)	3	4 (1.7%)
4	68 (22.3%)	4	57 (18.7%)	4	38 (16.5%)	4	33 (14.4%)
5	50 (16.4%)	5	61 (20%)	5	49 (21.3%)	5	42 (18.3%)
6	113 (37.1%)	6	143 (46.8%)	6	116 (50.4%)	6	142 (61.7%)

Comparaciones pre-test post-test en el instrumento Insebull y en la Prueba de Dilemas**Morales**

Al contrastar las puntuaciones pre-test post-test en las escalas del instrumento INSEBULL, se encontró que para el Grupo 1 las puntuaciones obtenidas en las escalas de intimidación y victimización en el post-test presentaron una disminución respecto al pre-test; la puntuación en la escala de intimidación del post-test fue de 98.5 % (*D.E.* = 9.8) y en el pre-test fue de 103.3 (*D.E.* = 9.9), en ese caso, hubo una disminución de 4.8 puntos. En la escala de victimización, la puntuación promedio fue de 98.7 (*D.E.* = 9.4) en el post-test, mientras que en el pre-test fue de 105.2 (*D.E.* = 8.5), es decir, hubo una disminución de 6.48 puntos.

Con el fin de comparar estadísticamente las ejecuciones pre-test pos-test en las escalas de intimidación y victimización para el Grupo 1, se aplicó una prueba T para dos muestras relacionadas, una vez se aceptó la hipótesis de normalidad en los datos de las dos escalas (intimidación: $z = .095$, $p = .20$; victimización: $z = .078$, $p = .20$). Los resultados mostraron que las puntuaciones en el pos-test fueron significativamente menores que las obtenidas en el pre-test, en las dos escalas (intimidación: $t = 3.66$, $p = .001 < 0.05$; victimización: $t = 5.48$, $p = .00 < 0.05$).

En el Grupo 2, las puntuaciones obtenidas en las escalas de intimidación y victimización en el post-test fueron mayores respecto al pre-test; la puntuación en la escala de intimidación en el pre-test fue de 91.2 ($D.E. = 3.7$) y en el post-test fue de 92.4 % ($D.E. = 7$), es decir que hubo un aumento de 1.2 puntos. En la escala de victimización, la puntuación promedio fue de 92.4 ($D.E. = 4.9$) en el pre-test, mientras que en el post-test fue de 92.8 ($D.E. = 8.5$), es decir, hubo un aumento 0.4 puntos.

Con el fin de comparar estadísticamente las ejecuciones pre-test pos-test en las escalas de intimidación y victimización para el Grupo 2, se aplicó una prueba de rango signado de Wilcoxon para dos muestras pareadas una vez se rechazó la hipótesis de normalidad en los datos de las dos escalas. Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y pos-test respecto a las puntuaciones en las escalas de intimidación y victimización (intimidación: $z = -.48$, $p = .62$; victimización: $z = -.60$, $p = .54$).

En relación con las ejecuciones en pre-test y post-test en la Prueba de Dilemas Morales, se encontró que para el Grupo 1 se presentó un decremento de las frecuencias en los dilemas impersonales en tres de los estadios: el estadio dos pasó de 5.9 % en el pre-test a 3.6 % en el post-test; el estadio cuatro pasó de 23.6 % en el pre-test a 22.3 % en el post-

test y el estadio cinco pasó de 20 % en el pre-test a 16.4 % en el post-test. Por otra parte, en este mismo tipo de dilemas, las frecuencias aumentaron en tres estadios: el estadio uno pasó de 9.5 % a 11.5 %; el estadio tres pasó de 8.9% a 9.2 %; y el estadio seis fue el que presentó mayor cambio, pasó de 32.1% a 37.1% (ver Figura 1).

Al comparar las ejecuciones en los dilemas personales para este mismo grupo, se encontró que tres de los estadios mostraron un decremento en el Post-test: el estadio dos pasó de 5.3 % a 3.9 %; el estadio cuatro pasó de 22 % a 18.7 %; y el estadio cinco pasó de 23.9 % a 20 %. Sin embargo, se presentó un aumento en las frecuencias en el estadio seis, ya que pasó de 40.3 % a 48.9 % (ver Figura 1).

Al realizar esta misma comparación para el Grupo 2, se encontró que tanto para los dilemas personales como para los impersonales, las frecuencias de elección en los estadios uno, dos, tres y cuatro disminuyeron, mientras que en los estadios cinco y seis, tales frecuencias aumentaron (ver Figura 1). Esto indica que la exposición de los participantes del Grupo 2 a la Estrategia en Desarrollo Moral Basada en Principios Éticos (EDMPE) auspició mayores elecciones en el estadio más alto de desarrollo moral, denominado *orientación a los principios éticos universales*.

Finalmente, cabe destacar que en las elecciones ante los dilemas impersonales, las frecuencias en el estadio seis fueron menores que las correspondientes a los dilemas personales tanto para el pre-test como en el post-test, en ambos grupos. Asimismo se encontró que el Grupo 2 presentó mayores frecuencias en el estadio seis en comparación con las obtenidas en el Grupo 1, tanto para dilemas personales como para dilemas impersonales en el pre-test y en el post-test.

Figura 2. Comparación pre-test-post-test en dilemas personales/impersonales en los Grupos 1 y 2.

Discusión

Con los resultados anteriores se evidencian cuatro hallazgos:

En primer lugar, en el Grupo 1 se encontró que existe disminución en la escalas evaluadas entre el pre-test y el post-test; respecto a la escala de intimidación, la puntuación fue de 103.3 en el pre-test y 98.7 en el post-test; en la escala de victimización el pre-test fue de 105.2 y en el post-test 98.68, siendo tales diferencias estadísticamente significativas. La disminución en el puntaje de las escalas de percepción de intimidación y de victimización de violencia escolar después de la implementación de la estrategia (EDMPE), evidencia un efecto positivo en la implementación de la estrategia frente a la percepción de violencia escolar.

La estrategia utilizaba dilemas morales que potencializaban el desarrollo moral, el cual permitía utilizar otras variables o factores paralelos o transversales para la intervención; en este caso, la estrategia ejemplarizaba situaciones de la violencia escolar, los resultados de la estrategia fueron positivos ya que generaron en los participantes la necesidad de dar respuesta frente a la problemática a partir de un rol determinado bajo la premisa del conflicto cognitivo.

En concordancia con los resultados encontrados y dando fuerza desde el levantamiento empírico, se retoma lo formulado por Chaux et al. (2004) quien en su propuesta de competencias ciudadanas concluyó que algunos de los modelos de intervención para la reducción de violencia a través de dilemas morales, ayudan a la formulación de juicio moral, promoviendo el aprendizaje de conductas pro-sociales.

Adicionalmente, el trabajo con dilemas o juicios morales permite hacer énfasis en convenios de no violencia, proporcionando alternativas cognitivas como la resolución de conflictos, que disminuyen el sesgo de hostilidad y atribución relacionado con la agresión (Chaux, 2003), lo cual corresponde con lo reportado por Garaigordobil et al. (2015), quienes propusieron una estrategia que promovía el desarrollo moral como estímulo a la reducción del acoso escolar. La intervención permitió la disminución de la violencia escolar y a la vez, desarrolló factores socioemocionales en los participantes; igualmente, Peña et al (2010) a través de estrategias pedagógicas basadas en la aplicación de dilemas morales, facilitaron avances frente a las relaciones adecuadas entre los estudiantes.

Por otra parte, el segundo hallazgo tiene que ver con la conservación de la puntuación promedio o baja en las escalas de intimidación y victimización escolar en el Grupo 2, evidenciando que la escala de intimidación tuvo un leve aumento pasando de una puntuación en el pre-test de 91.2 a 92.4 en el Post-test. Por otra parte, la escala de

victimización se mantuvo en una puntuación promedio de 92. El anterior resultado, permite afirmar que no se produjo un efecto adverso con la estrategia ya que el aumento en las escalas no fue significativo; sin embargo, los resultados no fueron concluyentes y se requiere realizar énfasis en nuevos procesos investigativos y formulación de estrategias que trabajen con las particularidades del grupo de forma independiente.

Respecto a los hallazgos relacionados con el desarrollo moral, se encontró que la mayoría de participantes argumentaron su respuesta en el estadio seis según la teoría de Kohlberg, lo cual era esperables por la maduración cognitiva propia de la edad de los participantes. Ampliando lo anterior, la propuesta de desarrollo moral desde esta teoría de Kohlberg (1992) propone el paso por etapas de desarrollo cognitivo, que requieren la maduración relativa a la edad, también habla de la influencia de los padres, educadores y pares gracias a las interacciones transactivas, las cuales son interlocuciones con otros. El autor propone que estas experiencias promueven el desarrollo moral, cuestionando el argumento cognitivo con el razonamiento actual; los niños a los cuales se les realizan cuestionamientos positivos tienen mejor respuesta frente al proceso de desarrollo moral; por lo contrario, la confrontación y el cuestionamiento directo no surte el mismo efecto, la maduración se da de forma natural, pero también puede ser mediada por los ambientes sociales y de aprendizaje (Kohlberg 1992).

Es así que la moralidad permite explicar las características de adaptación normativa, la inadaptación a estos procesos de moralidad y no adecuación a las normas o convenios aumenta el riesgo de criminalidad y riesgo de cometer delito, lo que recuerda la importancia de la prevención de estas conductas. Es así que el desarrollo moral es fundamental para la comprensión de la norma ya que, desde los procesos cognitivos estructurales, se explica la

convencionalidad, la cual permite la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos sociales (Kohlberg, 1992).

La estrategia (EDMPE) da respuesta a la intervención en la prevención primaria del delito, es así que se deben tener en cuenta los factores que influyen en los procesos de criminalidad, criterio que comparte Soria (2005) al mencionar que diversos factores socio-cognitivos influyen en la posibilidad de cometer un delito, tales como: las estructuras personales, las interacciones, características intelectuales y de desarrollo que se ven mediados por los procesos sociales, como la deprivación económica, la ausencia de estimulación cultural entre otros, pueden llegar a limitar las respuestas de la persona dentro de la esfera social, de igual manera, determina la relación con las normas y la internalización de las mismas.

En el caso de esta investigación, se realizó la intervención frente a los procesos cognitivos–morales presentes en la agresión y las formas de expresión de la violencia escolar, entendiendo que estos procesos influyen el comportamiento, de tal manera que si se realiza una intervención, se logre prevenir, logrando que los estudiantes identifiquen y utilicen para sus respuestas argumentos alternativos a la violencia.

Retomando el tema de factores de riesgo, llama la atención que las experiencias de agresión y violencia en la niñez y la adolescencia sean factores que influyen significativamente en la configuración de violencia en la adultez, lo que aumenta la probabilidad de tener comportamientos fuera de la normativa o criminal. Los participantes de la investigación se encuentran en un periodo de transición como es la adolescencia, ya que se enfrenta con los sistemas de control social como los padres, policía y los sistemas de justicia (Soria & Saíz, 2005).

A la par aumenta el vínculo y las relaciones con los grupos de iguales, también es necesaria la ruptura con el entorno familiar, se hace evidente la inseguridad personal y se requieren habilidades para dar respuestas a las demandas sociales, estas respuestas pueden ser conflictivas o ambivalentes, lo que pueden derivar la aparición de conductas disruptivas o criminales que ya se han mencionado (Soria & Saíz, 2005). Es decir este periodo de transición es decisivo para la consolidación de esquemas de convivencia adecuados.

Complementado lo anterior y como evidencia del paso de estadios gracias a el conflictos cognitivos por medio de la estrategia (EDMPE) se encontró que en el Post-test hubo un aumento en la frecuencia de la argumentación en el estadio seis en los dos grupos, este efecto se produce en ambientes cotidianos por efecto de la socialización, pero también se da en el proceso de enseñanza en periodos concentrados, como los propuestos en modelos de aprendizaje moral como lo promueve la estrategia (EDMPE).

Es así que el modelo de la estrategia estuvo organizado de tal manera que las repuestas permitían el tránsito entre los niveles y estadios de la teoría de desarrollo moral por medio del lenguaje y estructuras de pensamiento con ejercicios prácticos exponiendo a los participantes a argumentos según los niveles propuestos por Kohlberg según la edad.

La ganancia de estas estructuras cognitivas y morales son determinantes en la escogencia de argumentos que influyen en comportamientos cercanos a la normativa, adecuación social y conductas pro-sociales; en el caso específico de esta investigación, la disminución de la percepción de violencia escolar, pretende hacer eco en sistemas sociales como el familiar y deriven en conductas de convivencia a largo plazo y que contengan conductas de inadecuación social o replica de violencia en otros ambientes sociales.

Los resultados anteriores desde las premisas del modelo socio-cognitivista, son posibles porque el desarrollo moral se moldea gracias a las normas culturales y la condición

óptima para la intervención se da después de la primera infancia cuando la cognición se hace más fuerte y existe control cognitivo más complejo (Rosas et al., 2014).

En relación con lo anterior y ahondando en los resultados, el aumento de frecuencia en argumentos morales en el estadio seis, se puede afirmar que el desarrollo moral responde a la intervención educacional se da en un periodo concentrado y se logra mantener como estructura de pensamiento gracias al aprendizaje (Kohlberg et al., 2008).

Igualmente, es importante que se genere conflicto cognitivo e identificación de los roles, la información proporcionada debe estar por encima de la que el sujeto posee, ya que el conflicto cognitivo no solo se da por la presentación de dilemas morales, sino por la interacción de la información moral que el sujeto posee frente a la información que se le presenta de forma nueva y por repetición, tal como se formuló la evaluación de desarrollo moral (cuestionario de dilemas morales) y la estrategia (EDMPE).

Con lo expuesto, el sujeto necesita realizar una serie de cambios cognitivos o mentales dirigidos a incrementar la atracción de la decisión tomada, en este caso la no violencia escolar. Tal como lo proponen las teorías de la psicología desde los modelos socio-cognitivistas de explicación de la criminalidad, que formulan que las personas en los espacios cotidianos se enfrentan al complejo proceso decisional, es decir cuando se enfrenta a la disonancia de elegir una respuesta adecuada socialmente, por ejemplo, tomar decisiones de no violencia o de conductas pro-sociales, también evalúan cuáles de las respuestas les genera mayor beneficio, atribuyendo su respuesta a factores propios o a factores externos para justificar sus conductas (Soria & Saíz 2005).

Continuando con los resultados, se evidencia que el Grupo 1 como en el Grupo 2 los participantes no dan respuestas únicas, pueden contestar sus dilemas en la evaluación en cualquiera de los estadios, es decir ningún participante contestó todos los dilemas en el

último estadio. Estos resultados se deben a que las condiciones de desarrollo moral están ligadas a diferentes variables, una de ellas es la condición interindividual e intraindividual, influencias que se pueden dar por el nivel educativo, características familiares y las condiciones sociales, por esta razón los sujetos mueven sus argumentos morales en varios estadios.

El participante da las respuestas en el desarrollo cognitivo real y el potencial; las repuestas en un estadio más avanzado constituyen el panorama de desarrollo futuro, mientras que las respuestas relativas hablan de la inmadurez de esa elaboración, es decir contextos enriquecedores inciden en argumentos más elaborados, tal como lo plantea León y Suarez (2014).

Por otra parte, el cuarto hallazgo evidencia la diferencia de frecuencias entre dilemas impersonales y personales. Los resultados para los Grupos 1 y 2, tanto en el pre-test como en el post-test, muestran que los dilemas impersonales presentaron menor frecuencia en el estadio seis respecto a los dilemas personales. Asimismo, el post-test en el Grupo 2, mostró una diferencia en las frecuencias respecto al Grupo 1, este último presentó mayor número de elección de argumentos en estadios uno, dos y tres.

Por lo anterior, es importante aludir a las condiciones en la cuales se produce la toma de decisiones morales, las cuales están relacionadas con el contenido de los dilemas que se le presentaron a los participantes; los personales, tenían una estructura en la cual una persona podía lastimar de forma directa a otro con el fin de lograr un mayor beneficio, siendo este tipo de dilemas de alto conflicto cognitivo; en los dilemas impersonales se realizaban daños de forma colateral y los cuales generaban menor conflicto cognitivo (Greene et al., 2008).

Al responder a dilemas personales, los participantes presentan actividad emocional al tomar decisiones frente a este tipo de dilemas, se reemplazan respuestas intuitivas, se da un razonamiento coherente a partir del lenguaje replanteando la situación desde diferentes puntos de vista y la idea intuitiva se modifica para dar nuevos argumentos que sean adecuados socialmente (Greene citado por Rosas et al., 2014).

Respecto de las respuestas a los dilemas impersonales, son más de corte utilitario ya que se hace daño colateral, lo que implica que para el participante sea más sencillo tomar decisiones de carácter intuitivo (Greene citado por Rosas et al., 2014). Lo anterior, permite explicar conceptualmente que los participantes dieron respuestas en estadios morales uno, dos y tres frente a dilemas impersonales con mayor frecuencia, porque se presentó menor conflicto cognitivo y las respuestas fueron más de orden utilitario.

Cabe resaltar que al elegir un argumento moral, se toman en cuenta la inmediatez, el contacto físico, el vínculo, la intención, el tipo de daño (acción, omisión o si el daño es contra un inocente), la posible existencia de un lenguaje moral innato y el juicio moral depende del proceso cognitivo y afectivo que se contraponen y se organizan a través de un conjunto de reglas normativas, las cuales varían por la cultura, la clase social, el periodo histórico y el aprendizaje en el contexto (Rivera, 2013).

Este hallazgo permite entender los matices de la relación del juicio moral en ambientes o contextos diferentes, lo que hace que las decisiones frente a dilemas de tipo personal o impersonal sean disímiles conceptualmente; esta premisa se puede enlazar con la noción de las diferencias interindividuales e intraindividuales y cómo a través de herramientas que promueven el conflicto cognitivo se hace más efectiva la implementación de intervenciones que permitan el cambio de argumentos morales en periodos concentrados.

Hasta este momento se han mencionado las bondades de la aplicación de estrategias que se centran en el modelos de desarrollo, sin embargo también se han mencionado la importancia de los factores externos que influyen en el comportamiento moral de las personas, por lo que es importante tener una mirada crítica y complementaria de la teorías abordadas con el fin de realizar aportes teóricos para futuras intervenciones que complemente y amplíen los resultados.

Es así que tocaremos a un critico de la teoría de Kohlberg, Turiel (citado por Yañez & Perdomo, 2009) resalta la diferencia entre lo moral y lo social, formulando dos dominios independientes presentes en todos los momentos del desarrollo, no por estadios. Los dos dominios persiguen el bienestar, seguridad y dignidad del otro, implícitos en los sistemas sociales, entendiendo que la convención no es construida por los acuerdos sociales existentes, sino que se construye de las experiencias del sujeto con otros. Estos factores cobran importancia ya que complementan la mirada conceptual del desarrollo moral integrando elementos sociales, culturales, geográficos propios de los contextos educativos y las relaciones interpersonales.

La caracterización de los dominios hecha por Turiel como lo citó Yañez y Perdomo (2009) son:

1. Dominio Moral: refiere a las obligaciones que intentan validez universal y que tienen que ver con la seguridad, bienestar, respeto y la dignidad de los derechos del otro.
2. Dominio Social: se orienta al conocimiento específico, que requiere una capacidad de comprensión contextual y flexibilidad para reconocer las normas y las reglas sociales, referente al funcionamiento del grupo, los roles, tareas y las reglas que deben seguir sus integrantes para pertenecer a ellos.

Por otra parte y para concluir, la conceptualización y los hallazgos generales permite comprender que la problemática de violencia escolar no se presenta de forma aislada, debe entenderse como un sistema complejo; la intervención de carácter preventivo de actos violentos en espacios formadores, contribuyen directamente con la adaptación y seguimiento de la norma, ya que los ambientes escolares son el punto de partida de socialización fuera del núcleo familiar.

Lo anterior, permite identificar elementos de aplicación valiosos para tener en cuenta en futuras investigaciones, en relación con la temática de desarrollo moral se reafirma la efectividad de trabajo con dilemas; sin embargo, se puede ampliar desde otras perspectivas teóricas como las presentadas anteriormente con Turiel, entre otros.

También se plantea una serie de preguntas complementarias a la pregunta de investigación del presente trabajo: la primera de estas, está relacionada con los componentes cualitativos que permitan indagar sobre los dominios sociales y morales propuestos por Turiel para la resignificación de los argumentos morales de los estudiantes, también es importante ampliar la pregunta de investigación en relación a variables afines con las emociones, variables interindividuales o intraindividuales tanto para la caracterización de la población como para la implementación de la intervención, esto ligado al estudio de la neurociencia, psicología social entre otras.

Por último es de vital importancia la réplica de la estrategia (EDMPE) con el fin de probar la eficacia en diferentes muestras y ambientes sociales diferenciales, ampliando los resultados con otras variables con fines investigativos y de intervención para la formulación de programas preventivos de violencia y del delito.

Si bien es cierto que la aplicación de estrategias de intervención a nivel cognitivo son relevantes y dejan resultados positivos, no se puede desconocer que existen elementos

de orden cultural y personal que inciden en la violencia escolar y en otro tipo de representaciones de la violencia; por esto, es importante conceptualizar otras miradas que contribuyan a las intervenciones complementarias desde otras perspectivas de la psicología o desde otras disciplinas que ayuden a la intervención del fenómeno de la violencia.

De igual manera se puede reconocer que la estrategia planteada contribuye positivamente a la estructuras de desarrollo moral de los participantes; también es importantes mencionar que la aplicación de la misma no se debe realizar como única intervención puesto que esta sería insuficiente, ya que esta estrategia toca elementos cognitivos que no son la única causa ni consecuencia de la problemática y existen otros ambientes educativos que promueven las características de no violencia. Asimismo, el alcance de la investigación es de orden interventivo, replicable en otros ambientes educativos, o aprovechable como herramienta completaría a programas de intervención más robustos.

Con lo expuesto anteriormente se puede afirmar que se producen respuestas positivas en relación a la precepción de violencia escolar y mayor argumentación moral, lo cual abre espacios para la intervención de carácter preventivo de la violencia en diferentes escenarios, también se evidenció la importancia de la explicación de la génesis, adquisición y seguimiento de la norma, ya que esto permite la aplicación de conceptos y levantamiento empírico trasversal al tema de violencia y con esto generar modelos de intervención más eficaces.

Entendiendo que es tarea prioritaria desde la psicología jurídica, la continua formulación, adaptación de programas, modelos y proyectos que contribuyan a la promoción de conductas pro-sociales y prevención de conductas que sean violatorias de la normativa o que se asocien con el comportamiento delictivo, dando explicación a la génesis

de estos comportamientos agresivos o violentos, los resultados de esta investigación se pueden replicar, adaptar o reformular en diferentes ambientes, como el educativo, los sistemas de atención para menores o intervención con menores infractores.

Referencias

Acevedo, O. & Quiroga, L. (2017). *Documento Lineamientos de investigación de trabajos de grado. Maestría en Psicología Jurídica*. Universidad Santo Tomas.

Avilés, J. & Elices, J. (2012). *Instrumento para medir la violencia escolar INSEBULL*. Madrid: Editorial CEPE.

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>

Chaux, E. (2005). Programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11 -25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81502102>

Chaux, E. Lleras, J. & Velásquez, M. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación, Ediciones Uniandes. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 de (2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología*. Recuperado en <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los*

- Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html>
- Corte Constitucional Sala Quinta. (30 de noviembre de 2011). T- 905 .[MP. Jorge Iván Palacio Palacio]
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2012). *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5 a 11 de Bogotá Año 2011*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_ConvivenciaEscolar_2011.pdf
- Dirección Nacional de Derechos de Autor. (2002). Circular 6. El derecho de autor en el ámbito universitario recuadrado de: http://innovacion.unal.edu.co/fileadmin/recursos/innovacion/docs/normatividad_pi/circular06_2002.pdf
- Fiscalía General de la Nación, Subdirección de Atención a Víctimas y usuarios. (sf). Futuro Colombia lineamientos. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Acercando_realidades/Nuevo_Modelo_de_Preencion_del_Delito_Futuro-Colombia-SSAVU.pdf
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Violencia escolar en América latina y el caribe superficie y fondo*. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Forero-Londoño, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis-Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4, 399-413.

- Garaigordobil, M. Martínez-Valderrey, V. Maganto, C. Bernarás, E. & Jaureguizar, J. (2015). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14, 33-47. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ecfd
- Greene, J., Sommerville, R., Darley, J., Cohen, J., & Nystrom, L. (2008). Cognitive Load Selectively Interferes with Utilitarian Moral Judgment. *Cognition*. 107(3): 1144–1154.
- Greene, J., & Haidt, J. (2002). How and where does moral judgment work?. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 517 -523.
- Greene, J. Sommerville, R. Darley, J. Cohen, J y Nystrom L. (2001). An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgment. *Science* vol 293, pp 2150-2108.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. San Francisco: Desclee de Brouwers
- Kohlberg, L., Power F., & Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawren Kohlberg* Barcelona, España. Gedisa.
- León, O. & Suarez, G. (2014). *Dilemas morales estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*. Bogotá: Ediciones USTA
- Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. (11 de septiembre de 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Decreto 1965] recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf
- Ministerio de salud Republica de Colombia. (octubre 4 de 1993). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. [Resolucion 8430] Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie38a01.pdf>

Morales, L., & Garcia, E. (2010). Psicología jurídica: quehacer y desarrollo. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología Universidad Santo Tomás Colombia* 6 pp 237-256 recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/679/67915140004/>

Muñoz, J., Manzanero, A., Alcázar, M., González, J., Pérez, M., & Yela, M. (2011). Psicología Jurídica en España: Delimitación Conceptual, Campos de la investigación e Intervención y Propuesta Formativa dentro de la Enseñanza Oficial. *Revista Anuario de psicología jurídica Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid* 21 pp 3-14 recuperado de: http://eprints.ucm.es/12840/1/Psicologia_juridica.pdf

Navas, E. & Muñoz, J. (2005). *Teorías Explicativas y Modelos Preventivos de la Conducta Antisocial en Adolescentes*. Cuadernos de Psicología y Psiquiatría de Enlace N° 75. Facultad de Psicología - Universidad Complutense de Madrid.

Olweus, D. (1993). *Acoso escolar "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud. Universidad de Bergen: Noruega. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS__HECHOS_E_INTERVENCIONES/links/0f31753c7d61c06b1c000000.pdf

Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) (2009). *Poner fin a la violencia escolar, guía para docentes*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

- Peña, Y., Peña, C., & González, L. (2010). *Efectos del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de básica secundaria* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, vicerrectoría de universidad abierta y a distancia, maestría en educación Bogotá. Recuperado de https://usta-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=57UST_Aleph000137035&context=L&vid=57UST&lang=es_ES&search_scope=57UST_TESIS&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=57ust_tes&query=any,contains,efectos%20del%20uso%20de%20una%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20basada%20en%20la%20aplicaci%C3%B3n%20de%20dilemas%20morales&sortby=rank&offset=0
- Policia Nacional de la Republica de Colombia. (2010). Políticas Publicas de convivencia y seguridad ciudadana, prevención de la violencia, delincuencia y seguridad cartilla 3. Recuperado de: http://www.policia.edu.co/documentos/normatividad_2016/cartillas/Cartilla_3_DM_S.pdf
- Rivera, A. (2013). Dilemas morales, juicio moral y corteza prefrontal ventromedial. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 13, 43-61. Recuperado de: <http://revistas.unbosque.edu.co/index.php/rcfc/article/view/1632/1226>
- Román, M. & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 38-54. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Rosas, A., Arciniegas, M., Caviedes, E., & Arciniegas, M. (2014). La neuropsicología del juicio moral. sobre las causas de respuestas contraintuitivas a los dilemas morales.

Praxis Filosófica Nueva serie, No. 38. P 89 – 106 recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n38/n38a05.pdf>

Soria, M., & Saiz, D. (2005). *Psicología Criminal*. Madrid. Pearson Educacion S.A.

Yañez, J, & Perdomo, A. Los dominios del desarrollo sociomoral: Una nueva propuesta

sobre el desarrollo. *Revista Horizonte Pedagógico*, 11, 55-66. Recuperado de

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6cU->

N_oHv_IJ:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892974.pdf>+&cd=1&hl=es

&ct=clnk&gl=co

Apéndice A

Cuestionario de dilemas morales

Se presentó de forma aleatoria al participante, en este documento se presenta por tipo de dilemas.

Instrucción de la plantilla: *A continuación se encontrará con una serie de situaciones, en las cuales usted debe tomar la decisión que considera correcta, también debe buscar el argumento que considere, para justificar su respuesta. Marque con una x en la hoja de respuestas.*

Tipos de respuesta:

En los dilemas No morales, solo una de las respuestas era la que daba la mejor solución al caso, esta daba respuesta asociadas el periodo operaciones formales.

En los dilemas Impersonales y personales las repuestas eran por estadios de la teoría de desarrollo moral.

Convenciones:

Respuesta correcta dilemas no morales

Pre-convencional: 2- 6 años

Etapa 1: Orientación al castigo y la obediencia.

Etapa 2: Orientación instrumental relativista.

Convencional de 7 – 11 años

Etapa 3: Orientación a la concordancia interpersonal

Etapa 4: Orientación a la ley y el orden.

Pos-convencional 12 años en adelante.

Etapa 5: Orientación legalista del contrato social.

Etapa 6: Orientación a los principios éticos universales.

Dilemas no morales

1. Cultivador

Usted es un trabajador agrícola conduciendo una máquina de recolección de papa y se aproxima a dos caminos divergentes.

Eligiendo el camino de la izquierda, cosechará diez kilos de papa; eligiendo el camino de la derecha usted cosechará veinte kilos de papa. Si no hace nada, su máquina recolección de papa automáticamente girará a la izquierda.

1.1. ¿Usted elegiría el camino de la izquierda?

a. SI___

b. NO___

1.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

a. Porque es mejor no hacer nada.

- b. Porque al tomar el camino de la derecha podrá cultivar más papa, si permite que continúe el camino de la izquierda perderá la oportunidad de cosechar más papa.
- c. Porque la izquierda es para lo que estaba programada la máquina y el cultivador no debe moverla.
- d. Porque la izquierda es la decisión más segura.
- e. Porque el cultivador puede cambiar el rumbo.
- f. Porque si toma la izquierda podrá cultivar menos papa

2. Transporte de planta

Debe trasladar una serie de plantas de una tienda que está a dos kilómetros de su hogar.

En el maletero de su carro ha preparado un plástico para atrapar el lodo de las plantas. En el maletero llevará la mayoría de las plantas que ha comprado, pero no todas aquellas que usted compró caben en el maletero para hacer un solo viaje a su casa.

Para no hacer dos viajes requerirá poner algunas de las plantas en el asiento trasero, pero de hacerlo así, va a destrozar su tapicería de cuero fino, que le costaría miles de pesos para reemplazar.

2.1. ¿Haría dos viajes?

- a. SI___
- b. NO___

2.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque es más rápido hacer un solo viaje.
- b. Porque si hace un solo viaje es más rápido, luego mira como soluciona el asunto de la tapicería.
- c. Porque al hacer un solo viaje no pierde tiempo, después conseguirá el dinero para cambiar la tapicería.
- d. Porque hacer un viaje le ahorra dinero.
- e. Porque solo tiene un protector y es para el maletero.
- f. Porque al hacer dos viajes estaría evitando el daño de la tapicería, por lo tanto no gastaría dinero

3. Genérico o marca

Usted tiene dolor de cabeza. Va a la farmacia con la intención de comprar un medicamento que usted siempre suele adquirir. No obstante cuando llega a la farmacia no tienen de la marca de medicamento que siempre adquiere.

El farmacéutico, que usted conoce desde hace mucho tiempo y le genera gran confianza, le dice que él tiene en “stock” un producto genérico, “*que es exactamente lo mismo*” al producto que usted originalmente tenía intención de comprar.

3.1. ¿Usted compra el medicamento?

- a. SI___
- b. NO___

3.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque no es la marca que yo buscaba.
- b. Porque todos saben que las marcas genéricas no son iguales a las de marca original.
- c. Porque no confió en la genérica.
- d. Porque es el medicamento que ofrecen.
- e. Porque el medicamento es el mismo, solo cambia el nombre.
- f. Porque el farmacéutico en el cual usted confía y sabe del tema, le dice que el medicamento que él tiene es igual al que usted pretendía comprar.

4. Equipo

Usted está buscando comprar un nuevo computador. Por el momento, el equipo que quiere cuesta un millón de pesos (\$ 1.000.000). Un amigo que conoce la industria informática, le ha dicho que el precio de este equipo bajará a quinientos mil pesos (\$ 500.000) el mes que viene.

Si espera hasta el próximo mes para comprar nuevo equipo, tendrá que usar su computadora vieja por unas semanas más de lo que desea. Sin embargo, usted será capaz de hacer todo lo que necesita, usando su computadora vieja durante ese tiempo.

4.1. ¿Esperaría un par de semanas para comprar el computador?

- a. SI ☐
- b. NO ☐

4.2 Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque usted quiere el computador de inmediato.
- b. Porque usted no quiere usar más su computadora vieja.
- c. Porque podría comprar el computador ya, sin importar que después baje de precio.
- d. Porque si espera un par de semanas podrá comprarlo más económico, además su computador viejo aún funciona.
- e. Porque el computador es más económico.
- f. Porque su amigo sabe del tema.

5. Programación

Usted está a cargo de la programación de citas en la oficina de un dentista. Dos personas, Andrés y Gloria han llamado para hacer citas para el próximo lunes. Los tiempos que están disponibles para el próximo lunes son de 10:00 a.m. o una a las 3:00 p.m.

El horario del señor Andrés es bastante flexible. Puede hacer su cita a las 10:00 a.m. o a las 3:00 p.m., el horario de Gloria es menos flexible. Ella sólo puede tener su cita a las 10:00 a.m.

5.1. ¿Usted agenda la cita de Gloria a las 10:00 a.m. y la de Andrés a las 3:00 p.m.?

- a. SI ☐
- b. NO ☐

5.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque los dos tienen derecho a tener opción de tomar cualquier hora de la cita.
 - b. Porque Andrés puede también tomar la cita de las 10:00 a.m.
 - c. Porque Gloria tiene que tener disponibilidad para que le programen la cita a las 10:00 a.m. o las 3:00 p.m.
 - d. Porque el horario de Andrés es más flexible.
 - e. Porque el horario de Gloria es menos flexible y solo puede programarla a las 10:00 a.m., el horario de Andrés es más flexible ya que puede hacerlo en los dos horarios.
- Porque el horario de Gloria es menos flexible que el de Andrés

Dilemas impersonales

6. Medicamento

Su mamá está muriendo de un extraño cáncer. Hay un medicamento que al parecer puede salvarla, y que un farmacéutico de la ciudad es el dueño de ese medicamento.

Pero el farmacéutico cobra mucho dinero por una pequeña dosis.

Usted pide dinero a amigos y familiares, pero no consigue sino la mitad del precio de la medicina. Le suplica al farmacéutico que le venda a precio más bajo o que le deje pagar más adelante.

El farmacéutico se niega, argumentando que con mucho esfuerzo ha descubierto el fármaco y ahora quiere sacar beneficio.

6.1. ¿Usted robaría la medicina?

- a. SI___
- b. NO___

6.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque la ley es para todo el mundo; las leyes nos dicen qué es correcto y qué no, la ley puede dar más importancia a la propiedad que a la vida.
- b. Porque se convertirá en un ladrón y, si le detienen, irá a prisión.
- c. Porque sus amigos esperan de usted un comportamiento de esta naturaleza.
- d. Porque los problemas que tendrá no le convienen de ninguna manera.
- e. Porque hay unos acuerdos sociales y aunque ella tenga derecho a la vida, el farmacéutico tiene derecho a la libertad de fijar el precio.
- f. Porque todo ser racional acepta que hay derechos que están por encima de todo: el derecho a la vida es más valioso que el derecho a la propiedad.

7. Falsedad en documento

Ha estado tratando de encontrar un trabajo últimamente sin mucho éxito. Cree que sería más probable encontrar empleo si tuviera una hoja de vida laboral más impresionante.

Para ello, podría poner información falsa en la hoja de vida para hacerla más llamativa y así, finalmente lograría ser contratado, superando a varios candidatos más cualificados que usted.

7.1. ¿Usted incluiría información falsa en su hoja de vida?

a. SI___

b. NO___

7.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

a. Porque ser honesto es muy importante y hay personas que están mejor preparadas para esos cargos.

b. Porque todo mundo lo hace y es muy importante conseguir el trabajo.

c. Porque si consigo el trabajo hare muy feliz a mi familia y amigos, además todos ponen cosas falsas en las hojas de vida.

d. Porque el mentir implica que yo no piense en las otras personas que están aplicando de forma honesta, le estaría quitando el trabajo a una persona que está más calificada que yo.

e. Porque mentir está mal, además es muy fácil que se den cuenta de la mentira y por supuesto no contrataran a alguien deshonesto.

f. Porque debo conseguir el trabajo, de lo contrario mis problemas serán más grandes.

8. Visita al jardín

Usted está visitando el jardín de esculturas de un coleccionista de arte, quien es millonario. El jardín tiene vista a un valle que contiene un conjunto de vías de tren.

Un obrero ferroviario está trabajando en la pista y a él se aproxima un vagón vacío que se encuentra sin frenos.

La única forma de salvar la vida del obrero es lanzar una de la valiosa escultura a las vías, ya que ésta detendría el vagón pero la escultura se destruiría.

8.1. ¿Usted lanza la escultura?

a. SI___

b. NO___

8.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

a. Porque todo ser racional acepta que hay derechos que están por encima de todo: el derecho a la vida es más valioso que el derecho a la propiedad.

b. Porque es más importante cuidar la vida, no obstante sé que debo responder por la escultura.

c. Porque esperaría que me ayudaran encontrándome en esa misma situación.

- d. Porque seguramente si fuera uno de mis familiares, prefería salvarlo que cuidar la escultura.
- e. Porque me castigaran, ya que la escultura no es mía, cuesta mucho dinero y no soy quien para lanzarla.
- f. Porque los acuerdos sociales hacen que se valore más la vida.

9. Consultor

Usted es un consultor de gestión, trabaja en un caso de un cliente corporativo grande y tiene acceso a información confidencial que sería muy útil para los inversionistas.

Tiene un amigo que trabaja en el mercado de valores. Usted debe a ese amigo una suma considerable de dinero, y si le proporciona cierta información confidencial podría ayudarlo a hacer bastante dinero, mucho más del que le debe.

Pero para poder ganar este dinero tendría que dar información confidencial; sabiendo que al dar esta información, podría pagar con cárcel.

9.1. ¿Usted revela la información?

- a. SI___
- b. NO___

9.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque iría a la cárcel.
- b. Porque sería mejor dar la información y salir de la deuda.
- c. Porque es mejor quedar bien con su amigo y lograr pagar la deuda, seguramente no se darán cuenta de la entrega de la información.
- d. Porque puedo ir a la cárcel y además la información que tengo me la confiaron los clientes, no tengo porqué revelarla.
- e. Porque ser honesto es importante para mí, mi familia y la sociedad.
- f. Porque la sociedad se construye gracias a los actos honestos de las personas que somos parte de ella, existen medios, como el trabajo para pagar la deuda

10. Perdida de billetera

Está caminando por la calle cuando se encuentra una billetera en el suelo. Al abrir la billetera encuentra una suma considerable de dinero en efectivo, documentos y formas de contacto del dueño.

El contenido de la billetera y la misma cartera indica que el dueño es adinerado. Usted, por el contrario, tienes muy poco dinero.

10.1. ¿Devuelve la billetera?

- a. SI___
- b. NO___

10.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando tu elección con una X:

- a. Porque ser honesto, es importante para mí y la sociedad, el dinero que está en la billetera no es mío y puedo devolvérselo, seguramente lo necesita.
- b. Porque le da miedo quedarse con la billetera.
- c. Porque usted necesita el dinero más que el dueño.
- d. Porque es mejor quedar bien con el dueño de la billetera, pero espera que le den recompensa.
- e. Porque lo correcto es devolver la billetera a la persona a la que pertenece
- f. Porque la sociedad se construye gracias a los actos honestos de las personas que somos parte de ella, existen medios, como el trabajo para ganar dinero.

Dilemas personales

11. Embarazo

Usted es una chica de quince años que queda embarazada. Trata de ocultar el embarazo usando ropa suelta. Debe conseguir mantener en secreto su embarazo.

Un día, mientras esta en la escuela, empieza a tener contracciones y rompe fuente, razón por la cual decide correr a los vestuarios de las chicas y ocultarse durante varias horas mientras que nace el bebé.

11.1. ¿Usted dejaría el niño abandonado?

- c. SI___
- d. NO___

11.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque seguramente será castigada por el embarazo y por haberlo ocultado.
- b. Porque si se enteran del embarazo y del bebe después de poderlo ocultar durante tanto tiempo, desilusionaría a mis padres y amigos.
- c. Porque si se queda con el niño o cuenta lo sucedido, esto le causaría muchos problemas que no quiere asumir
- d. Porque puede recibir ayuda para él bebe y para usted; así no se quede con él.
- e. Porque tengo que asumir la responsabilidad y el niño tiene derechos.

f. Porque es importante la vida del bebe y mi salud, debo velar por que los dos estemos bien en esa situación, y asumir la responsabilidad del embarazo; ya sea si decido quedarme o no con él bebe para su crianza.

12. Prevenir

Usted es un mesero y escucha de uno de los clientes que está a punto de ir a la cárcel y que en sus últimas cuarenta y ocho horas de libertad planea infectar a tantas personas como sea posible con el VIH.

Lo conoce lo suficientemente bien como para saber que está diciendo la verdad y que tiene acceso a muchas víctimas potenciales.

Así mismo, sabe que él sufre una fuerte alergia a las nueces, de manera que si come una, él comenzaría a convulsionar y tendría que ser hospitalizado durante al menos cuarenta y ocho horas.

12.1. ¿Usted le daría las nueces?

- a. SI___
- b. NO___

12.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando tu elección con una X:

- a. Porque si le hace daño a un cliente seguramente le despedirán de su trabajo.
- b. Porque no es mi responsabilidad lo que el cliente quiere hacer.
- c. Porque ese comportamiento del cliente no es de mi incumbencia y no debo involucrarme en conversaciones ajenas.
- d. Porque lo correcto es que proteja a los demás de una situación grave pero esperaría poder hacer el reporte de la situación a las autoridades para que ellos actúen.
- e. Porque la salud de muchas de las personas está en peligro.
- f. Porque la salud de muchas personas se encuentra en riesgo y haciendo que sufra el ataque de alergia seguramente no le cause mucho daño al cliente.

13. Amigo en problemas

Usted y Carlos son amigos desde la infancia, estudiaron juntos y ahora en la universidad aunque estudian carreras diferentes, continúan con su estrecha amistad, cada uno considera al otro su mejor amigo.

Recientemente usted descubrió que Carlos estaba consumiendo droga y por esa razón ha comenzado a faltar a la universidad, ha ido vendiendo sus libros para comprar la droga y cada vez se hunde más. Ante esta situación, usted le insistió para que hable con sus padres y busquen ayuda psicológica, ya que ellos pueden pagarla, pero Carlos se opone de manera rotunda.

Sus padres no deben enterarse de ninguna manera y no hay razón para causarles ese sufrimiento, especialmente a su madre que esta delicada de salud. Por otro lado, él puede asistir al centro de consulta de la universidad, lo cual no le costaría mayor cosa y sus padres no se enterarían.

Sin embargo, pasan los días y Carlos no asiste a ninguna consulta y usted piensa que si espera un poco más, no sería posible una rehabilitación de su amigo. Sin embargo, él está convencido que si habla con los padres de su amigo éste jamás se lo perdonará y la amistad se acabará.

13.1. ¿Usted decide contarles a los padres de Carlos la situación?

- a. **SI**___
- b. **NO**___

13.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. **Porque mi amigo no me hablará más.**
- b. **Porque sería desleal mi amigo lo tomaría mal y dejaremos la amistad.**
- c. **Porque requiere ayuda que usted en ese momento no le puede brindar, y se hace importante que los padres se enteren y le ayuden.**
- d. **Porque los padres de su amigo pueden ayudarle mejor con la situación que vive, él no ha podido solo y usted ya no tiene más alternativas de solución, para que no se siga haciendo daño a su salud.**
- e. **Porque los padres de mi amigo me agradecerán que yo les informe.**
- f. **Porque lo que hace está mal, es dañoso para su salud y también es ilegal.**

14. Sala de espera hospital

Está en la sala de espera de un hospital listo para visitar a un amigo enfermo. Un joven que está sentado a su lado, le explica que su padre está muy enfermo, los médicos creen que tiene una semana de vida. Además, le explica que su padre tiene una póliza de seguro de vida que expira a la medianoche.

Si el padre del joven muere antes de la medianoche, este joven recibirá una gran suma de dinero. Dice, que el dinero significa mucho para él y que su padre igual morirá en un par de días.

Le ofrece la mitad de un millón de dólares para ir al cuarto de su padre y ahogarlo con una almohada.

14.1. ¿Usted asesinaría al padre del joven?

- a. **SI**___
- b. **NO**___

14.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. **Porque iría a la cárcel.**
- b. **Porque igual el señor va a morir, el joven y yo podríamos disfrutar del dinero.**
- c. **Porque ese comportamiento no se lo esperarían mis familiares ni mis amigos.**
- d. **Porque el quitarle la vida a otra persona es un comportamiento inaceptable y puedo ir a la cárcel.**
- e. **Porque la vida de una persona no puede arrebatada por un capricho de un par de personas con interés económicos.**

- f. Porque el valor de la vida es muy importante en cualquier sociedad, ésta no puede ser negociado por dinero ni por otro tipo de situación material.

15. Ecologistas

Usted es parte de un grupo de ecologistas que viven en un remoto tramo de selva. Todo el grupo, que incluye a ocho de sus hijos, ha sido tomado como rehén por un grupo terrorista. Uno de los terroristas hace amistad con usted y le informa que su líder pretende matarlos a todos a la mañana siguiente.

El terrorista está dispuesto a ayudarle a escapar a usted y a los niños, pero a cambio de la ayuda, le pide que mate a uno de sus compañeros rehenes que no le simpatiza. Si usted rechaza su oferta todos los rehenes, incluyendo a los niños y usted van a morir.

15.1. ¿Usted asesinaría a su amigo rehén?

- a. SI___
b. NO___

15.2. Ahora justifique la razón por la cual considera que su respuesta es correcta, marcando su elección con una X:

- a. Porque matar es malo y me castigarían si salgo del secuestro.
b. Porque debo proteger mi vida.
c. Porque ese comportamiento no se lo esperarían de mi los demás rehenes.
d. Porque el quitarle la vida a otra persona es un comportamiento inaceptable.
e. Porque usted sabe que con este acto, salvara su vida y la de sus hijos.
f. Porque el valor de la vida es muy importante; pero usted también tiene la responsabilidad y el sentimiento de protección de sus hijos, es así que hará lo posible por salvar su vida y la de ellos.

Apéndice B
Ejemplos de fases Estrategia en Desarrollo Moral Basadas en Principios Éticos (EDMPE)

<div>Fase 1</div> <div> </div> <div>En el presente ejercicio se encontrará con un valor ético que deberá definir eligiendo una de las tres y opciones.</div>	<div>DIGNIDAD ES:</div> <div><div>La capacidad de adoptar decisiones, asumiendo la responsabilidad de éstas y respetando el albedrío de los demás.</div><div>La cualidad por la cual todos los seres humanos, sin distinción de género, raza, etnia, clase o condición social, merecen el mismo respeto.</div><div>El principio moral que lleva a dar a cada persona lo que le corresponde según sus actos.</div></div>	<div>AUTONOMÍA ES:</div> <div><div>Actitud de respetar las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas aunque no se compartan.</div><div>La capacidad de adoptar decisiones, asumiendo la responsabilidad de éstas y respetando el albedrío de los demás.</div><div>El derecho fundamental de mantener las conductas reservadas en el ámbito privado sin intromisiones de los demás.</div></div>
--	---	---

Figura 3. Fase 1 definiciones entrenamiento

<div>Fase 2 Evaluación</div> <div>En el presente ejercicio se encontrará una serie de situaciones usted debe elegir la respuesta que considera mas cercana a la definición o a su decisión.</div>	<div>Dignidad</div> <div><div>Una compañera de su curso no es muy popular, y su vestimenta es mucho más recatada que la de las otras niñas del curso, por esta razón, recibe constantes burlas de forma indirecta, se hacen corrillos al pasar, se ríen y no le hablan.</div><div>No participo en la burla porque todos los seres humanos, sin distinción merecen el mismo respeto. La diferencia no le quita valor como persona.</div><div>No participo en la burla porque el docente, puede llegar y castigarme por la burla a mi compañera.</div><div>No participo en la burla porque no es la forma más adecuada de comportamiento, me preocupa que los demás me vean como alguien negativo para el grupo.</div><div>Participo de la burla; lo hago por que no quiero que me hagan lo mismo, no puedo ser diferente a mis compañeros.</div></div>	<div>Autonomía</div> <div><div>La coordinadora de disciplina, suele hacer observaciones de usted, no le permite tener el uniforme como a la mayoría de estudiantes, le grita y lo ofende delante de otros compañeros; sus amigos notan que le trata de forma diferente y que es más estricta y ofensiva con usted, que no le trata de forma justa.</div><div>Usted permite que le continúen ofendiendo, puesto que es más sencillo dejar así la situación.</div><div>Usted se siente menospreciado y prefiere alejarse de sus actividades escolares y no hacer frente al problema.</div><div>Usted no permite que le sigan ofendiendo y de forma paralela busca ayuda en el colegio y con sus familiares cercanos.</div><div>Usted permite que le sigan ofendiendo y de forma paralela, busca ayuda con otras personas diferentes a las personas del colegio.</div></div>
---	---	---

Figura 4. Fase 2 evaluación (EDMPE)

<p>Fase 3 Entrenamiento</p> <p>En el presente ejercicio se encontrarán una serie de situaciones, usted debe elegir la respuesta según los principios y valores éticos vistos.</p>	<p>Autonomía</p> <p>Usted lleva sufriendo hostigamiento por parte de uno de sus compañeros, constantemente sufre malos tratos verbales, físicos y ahora usted siente que le están aislando completamente.</p> <p>Usted permite que le continúen excluyendo, puesto que es más sencillo dejar así la situación.</p> <p>Usted no permite que le sigan excluyendo de forma paralela busca ayuda en el colegio y con sus familiares cercanos.</p> <p>Usted permite que le sigan excluyendo y de forma paralela busca ayuda con otras personas diferentes a las personas del colegio.</p> <p>Usted se siente menospreciado y prefiere alegrarse de sus actividades escolares y no hacer frente al problema.</p>	<p>Justicia</p> <p>El profesor de educación física hace constantes referencias negativas y mal intencionadas a un estudiante, otros compañeros del mismo grupo tienen un desempeño similar pero el profesor no hace ninguna observación.</p> <p>Usted participa de las burlas durante las observaciones del profesor y continúa con las burlas durante otros espacios en el colegio.</p> <p>Usted permite que continúe la situación, pero sugiere a su compañero hacer la queja en la coordinación respecto a la situación.</p> <p>Usted permite que siga la situación, por temor al profesor, pero trata de darle apoyo a su compañero.</p> <p>Usted deja que continúe la situación, porque si usted hace algo el profesor tendrá represalias con usted.</p>
--	---	--

Figura 5. Fase 3 de entrenamiento

<p>4 Fase Evaluación</p> <p>En el presente ejercicio encontrará una serie de casos y usted deberá elegir la respuesta que considere más adecuada.</p>	<p>Igualdad</p> <p>Un compañero de clase pertenece a una comunidad religiosa, por esta condición un grupo de estudiantes de varios cursos, le hacen bromas y ofenden la simbología religiosa de su comunidad.</p> <p>No opino sobre la situación, los docentes deben darse cuenta de lo que pasa.</p> <p>Usted no opina sobre la situación en público, pero hace comentarios con su grupo de amigos.</p> <p>Usted no está de acuerdo con las burlas, ya que la religión no hace la diferencia, existe libertad de culto.</p> <p>Lo excluyo, participo de forma activa en las burlas.</p>	<p>Privacidad</p> <p>Una de sus compañeras compartió con unas de sus amigas fotos en ropa interior, las fotos fueron vistas por otros compañeros, sin autorización de ninguna de las estudiantes. Estos compañeros compartieron las fotos por Whatsapp y ahora la estudiante de las fotos sufre burlas e insinuaciones sexuales por parte de sus compañeros de clase.</p> <p>No participaría en la burla ya que lo publicado hace parte de lo íntimo y reservado y atentan contra el buen nombre y la dignidad de la persona.</p> <p>Participaría de transmisión de la información y de las burlas.</p> <p>No participaría en la burla porque esto podría tener consecuencias como castigos por parte del colegio.</p> <p>No participaría en la burla porque es la imagen de la persona y no le gustar que le hicieran lo mismo.</p>
--	---	---

Figura 6. Fase 4 de evaluación.