

## **La formación de competencias morales y sociales, prevención y/o reinserción de los sujetos con conductas antisociales**

Co-Directores

Dr. en Psicología José Eduardo Moreno  
[jemoreno@yahoo.com](mailto:jemoreno@yahoo.com)  
Dra en Filosofía Susana Otero  
[susana.otero@usal.edu.ar](mailto:susana.otero@usal.edu.ar)

Equipo de apoyo

Dra. en Filosofía María Elisa Crowe  
Lic. en Psicología Mabel Sullivan  
Lic. en Psicología Belén Rausch

Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía  
Facultad de Psicología y Psicopedagogía  
Universidad del Salvador

### **Resumen**

La presente comunicación consta de dos partes: I Parte: 1) Descripción del marco teórico como base de nuestra investigación; 1. 2) Descripción del estudio de campo realizado, en esta primera etapa, y 1.3) Algunas conclusiones preliminares. II Parte: 2) Introducción, 2.2) Descripción del estudio de campo realizado como prueba piloto y los resultados obtenidos en una muestra de estudiantes de 1ro-4to de Psicología y 1ro-4to-5to de Arquitectura –Sede Pilar de Usal; y 2.3). Conclusiones.

### **Palabras clave**

Desarrollo moral – Conductas antisociales- Formación Profesional – Competencias Morales y Sociales

### **English Title**

The development of moral and social competences, prevention and/or rehabilitation of individuals with antisocial behavior

### **Abstract**

This communication consists of two parts: Part I: 1) Description of the theoretical framework as the basis of our research: 1. 2) Description of the field study, at this early stage, and 1.3) Some preliminary findings. Part II: 2) Introduction, 2.2) Description field study as a pilot test, and the results obtained from a sample of students, 1st and 4th grade of Psychology and 1st, 4th and 5<sup>th</sup> grade of- Architecture of Usal Sede Pilar, and 2.3) Conclusions.

### Key words

Moral Development- Antisocial Behavior- Professional Training - Moral Competences - Social Competences.

### 1) Descripción del marco teórico

La base conceptual del trabajo de investigación surge de la conclusión elaborada, en el contexto áulico, en calidad de objetivos transversales de los programas correspondientes: Deontología (2009-2010); y, del marco teórico propuesto para su avance, en el estudio de campo (2010-2011).

El análisis fenomenológico de la memoria (Husserl, Hua IX, 1925; Otero ,2010) y la transferencia analogizante de sentido (de la función de la asociación, en la constitución, transmisión y reactivación del sentido de la moral) confirman: la correspondencia de los tres niveles de motivación e interés, en la génesis del conocimiento (Otero, 2010, p. 117), con las tres etapas, en el desarrollo de la conciencia moral (J. Piaget, L. Kohlberg, 1981; C. Guilligan, 1985).

El primer nivel de la simple aprehensión originaria (síntesis de la pura pasividad en la sucesiva modificación retencional y en la coexistencia de los campos del sentido) se

---

<sup>1</sup>Trabajo presentado y publicado con el Título “La formación de competencias morales y sociales, como aporte a la solución de conflictos, en el ámbito educativo” de E. Moreno, S. Otero, E. Crowe, M. Sullivan, B. Rausch, en las XVII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias “Ciudades Modernas: problemas, conflictos, desafíos”, Fundación ICALA, Río Cuarto, Córdoba. Noviembre de 2012.

cumple en el Nivel I de la moral pre-convencional; el segundo nivel de motivación e interés de la asociación: el de la percepción como explicación reproductiva (curso formal de las síntesis pasivas-activas de la rememoración y de la anticipación inductiva) en el ámbito pre-predicativo, se cumple en el Nivel II de la moral convencional; y, el tercer nivel de la pura espontaneidad (de las síntesis activas categoriales) en el ámbito predicativo del entendimiento, se cumple recién en el Nivel III de la moral post-convencional.

Además, en virtud del giro lingüístico semántico-pragmático (fenomenológico-hermenéutico-crítico): toda comprensión del sujeto (en el ámbito individual o intersubjetivo) está mediatizada por la acción discursiva y las normas éticas, en la función literal y/o simbólica del lenguaje respectivamente. Por cuanto, observamos que la función de la asociación, en el ámbito pre-predicativo, Nivel I y II del desarrollo moral, se corresponde con la función nominal-literal del lenguaje, de la operación concreta de la conciencia; mientras que, en el ámbito predicativo, Nivel III del desarrollo moral, se incorpora a ésta la función simbólica del lenguaje, propia de la operación refleja de la conciencia.

Esto muestra la importancia del periodo de articulación entre el ámbito pre-predicativo concreto -de la reproducción pasiva-activa-, y el ámbito predicativo abstracto -de la pura espontaneidad-, correspondiente, en el desarrollo moral, al pasaje de la moral heterónoma (percibiendo lo que “es”) a la autónoma (percibiendo lo que “es” y lo que “debería ser”), en virtud de la operación refleja de la conciencia y la función simbólica del lenguaje correspondiente.

Los resultados alcanzados y, las críticas dirigidas a los aportes de Piaget y Kohlberg (1981), por la necesidad de una educación moral de la persona en su totalidad, conducen: al análisis de la génesis de las conductas antisociales, a las estrategias de la re-inserción o re-educación del sujeto, en el proceso de la práctica educativa, y, al rol del profesional (Psicólogo y/o Psicopedagogo), en la articulación de la misma.

En este sentido Mabel Sullivan y B. Rausch se ocuparon de indagar y explicitar la concepción de pulsión (*Trieb*), como empuje interior que genera la actividad psíquica,

diferente a instinto, en S. Freud (1901-1905); la de-privación y la tendencia antisocial (T. A) que se relaciona y origina con fallas severas vividas por el niño, durante etapas tempranas de la vida, según Winnicott (1996) (1979) (1993); y la influencia del contexto responsable de las variaciones en la organización del funcionamiento psico-social del individuo, las relaciones entre aprendizaje y el desarrollo potencial, en la zona de desarrollo próximo, según Vigotsky (1979).

Estas indagaciones sobre la génesis de la violencia (Freud, Winnicott y Vigotsky), nos permitió observar que ésta, se encuentra ligada a la concepción de conciencia de falta y sentimiento de culpa, que deriva de la ambivalencia del conflicto pulsional y precede de un modo subyacente e inconsciente (imaginario o simbólico) a la realización del acto violento (como en los que fracasan al triunfar (Freud, T. XIV, 1916) o los que delinquen por sentimiento de culpa respectivamente, según la estructuración y resolución del complejo de Edipo, en Freud; a la concepción de la deprivación (Winnicott, 1996, p. 140), falla (sustento, afecto, reconocimiento) o pérdida de algo bueno (en el desarrollo del proceso primario de la constitución o instauración del yo, según Winnicott); y al desarrollo de la conciencia moral, como resultado del desarrollo de los procesos cognitivos, en la zona de desarrollo próximo (espacio potencial del juego), por la interacción social, (origen y motor del aprendizaje, según Vigotsky (1979, p. 94).

Las diferentes estrategias que plantean estos autores, proponen reconocer, afrontar y restaurar el conflicto originado por estas conductas violentas.

Desde el psicoanálisis freudiano, las pulsiones de conservación y las sexuales tienen una fuente orgánica común, a partir de la cual se van diferenciando progresivamente hasta funcionar no solo de forma relativamente autónoma sino que pasan a oponerse una a la otra. En este dualismo pulsional se genera la idea de conflicto que tiene lugar, en principio, entre la pulsión sexual y la del ideal moral del yo (represión y sublimación), en la lucha entre pulsión de vida y pulsión de muerte, y/o entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura. Esto, a su vez, estará ligado al sentimiento de culpa que se deriva de la represión pulsional intrapsíquica y que va a permanecer y preceder de un modo inconsciente (imaginario o simbólico) a la realización del acto violento. Por

cuanto, esto exigirá un trabajo psicoanalítico sobre la falla en la estructuración de la subjetividad y la resolución del complejo de Edipo.

Desde el psicoanálisis de Winnicott, se observa que mediante impulsos inconscientes, el paciente compele a alguien a ocuparse de su conducción, incumbe al terapeuta comprometerse en este impulso inconsciente del paciente y tratarlo, valiéndose de su modo de conducción, tolerancia y comprensión. Winnicott dice: *“la tendencia antisocial implica también una esperanza”* (Winnicott, 1996, p. 147). La falta de esperanza es la característica básica del niño deprivado que, por supuesto, no se comporta constantemente de manera antisocial. *“El tratamiento adecuado para la tendencia antisocial no sería el psicoanálisis freudiano, sino el modo como: debemos ir al encuentro de ese momento de esperanza y estar a la altura de él”* (Winnicott, 1996, p.147).

Desde la concepción constructivista de Vigotsky sobre el desarrollo cognitivo se considera la importancia del contexto, pues el desarrollo cognitivo primario y superior depende de la interacción sociocultural que tenga el niño. *“Las funciones psicológicas superiores son fruto del desarrollo cultural y no del biológico”*; teoría del origen sociocultural de los procesos cognitivos. *Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos”* (Vigotsky, 1979, p. 94).

En este sentido, desde la concepción constructivista de la conciencia, cuyo desarrollo depende de la interacción sociocultural, puede plantearse la estrategia de una posible resocialización, en los casos de un desarrollo deficiente de la misma. Lo internalizado se puede transformar mediante una resocialización (proceso similar a la socialización primaria). La realidad subjetiva nunca se socializa totalmente, se puede transformar totalmente por medio de procesos sociales. Las estrategias de una resocialización deben generar una ruptura en la historia de la persona, *“esto es lo que se conoce como la alternación”* (Berger y Luckmann, 2003, p. 195). Donde se requieren procesos similares a la socialización primaria, debiendo producir la identidad afectiva con un elenco social, semejante a lo que ocurre en la niñez. Este proceso se diferencia de la Socialización primaria porque la alternación debe desintegrar (desmantelar) la estructura de la realidad objetiva anterior. Se debe disponer de una estructura o base social que sirva como posibilidad de transformación, para convertirse en el nuevo mundo de la persona. Disponer

de un aparato legitimador de la transformación. Reinterpretando el significado de esos hechos o personas de la biografía pasada. El pasado se reinterpreta conforme a la realidad presente y desde aquí se re-direcciona el nuevo nexo de motivaciones hacia el futuro.

Finalmente, en todas las etapas de la investigación, se cumplió con el recurso didáctico (Ética y Cine, y, análisis de casos) para la articulación teórico-práctica del programa, en función de la praxis clínica del profesional de la Psicología y de la Psicopedagogía.

### 1.2) Descripción del estudio de campo

El estudio de campo, en esta primera etapa, consta de la administración de una encuesta cerrada, sobre qué es la violencia, tipos de actos violentos, donde tienen lugar, cómo evitarlos y quiénes pueden hacer algo. La encuesta se tomó en dos colegios secundarios (uno privado y otro estatal) y, en cuatro cursos de primer año del CBU (Pilar y Centro) de la carrera de Psicología y Psicopedagogía, en la Universidad del Salvador.

Sexo	Muestra		Total
	Universitarios - Usal	Secundarios	
Femenino	89	24	113
Masculino	14	34	48
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>58</b>	<b>161</b>

1. ¿Por qué se pelean los compañeros en tu lugar de estudios (escuela o facultad)?	Frecuencia	Porcentaje
<i>Porque quieren dominar al otro infundiendo miedo.</i>	85	52,8
<i>Porque las normas de convivencia no se cumplen.</i>	73	45,3
<i>Porque son violentos en su casa.</i>	52	32,3
<i>Porque ellos/as ya son así.</i>	49	30,4
<i>Porque consumen alcohol o drogas.</i>	30	18,6
<i>Porque sienten envidia del que saca buenas calificaciones.</i>	26	16,1
<i>Porque ven programas violentos.</i>	23	14,3
<i>Otras causas.</i>	29	18
N= 161		

<b>2. Los alumnos en la escuela son violentos cuando:</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Se insultan entre sí.</i>	<b>135</b>	<b>83,9</b>
<i>Se pegan o patean entre ellos.</i>	<b>128</b>	<b>79,5</b>
<i>Se amenazan entre sí.</i>	<b>114</b>	<b>70,8</b>
<i>Persiguen a otros en las redes de Internet.</i>	<b>34</b>	<b>21,1</b>
<i>Otras situaciones.</i>	<b>12</b>	<b>7,5</b>
N=161		

**3. ¿Cuáles son los tipos de violencia que más se dan en tu lugar de estudio? (Si se marca más de una opción, jerarquice poniendo 1, 2, 3, etc. según el orden de importancia).**

	Orden								f	%
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°		
<i>Directivo – directivo</i>	1	0	1	0	0	0	4	1	7	4,3
<i>Directivo – docente</i>	1	0	2	5	0	3	0	0	11	6,8
<i>Docente – docente</i>	0	1	3	4	1	2	0	0	11	6,8
<i>Docente – alumno</i>	27	28	9	3	2	0	1	0	70	43,5
<i>Alumno – alumno</i>	125	16	2	1	0	0	0	0	144	89,4
<i>Padre – docente</i>	4	15	17	4	2	0	0	0	42	26,1
<i>Padre – alumno</i>	12	23	10	1	1	1	0	0	48	29,8
<i>Otros</i>	2	0	3	1	1	0	0	0	7	4,3
N= 161										

<b>4. La violencia es un problema:</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>de la sociedad.</i>	123	76,4
<i>de la familia.</i>	84	52,2
<i>de la persona.</i>	80	49,7
<i>de la institución (escuela-facultad).</i>	30	18,6
<i>Otros.</i>	3	1,9

<b>N=161</b>		
--------------	--	--

<b>5. Los principales indicadores de violencia son:</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Ira, bronca descontrolada.</i>	125	77,6
<i>Amenazas.</i>	80	49,7
<i>Falta de paciencia</i>	54	33,5
<i>Falta de empatía (pensar en el otro, ponerse en su lugar).</i>	52	32,3
<i>Falta de compasión.</i>	19	11,8
<i>Otros.</i>	84	52,2
<b>N= 161</b>		

<b>6. La solución más adecuada es/son:</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Acudir a algún adulto de confianza dentro de tu establecimiento.</i>	98	60,9
<i>Recurrir a algún directivo y/o profesor.</i>	84	52,2
<i>Consultar a algún profesional de la salud.</i>	53	32,9
<i>Recurrir a la justicia.</i>	27	16,8
<i>Consultar a algún sacerdote, pastor, rabino, etc.</i>	12	7,5
<i>Tomar medicación.</i>	9	5,6
<i>Otras.</i>	12	7,5
<b>N=161</b>		

### 1.3) Algunas conclusiones preliminares

Los datos preliminares alcanzados con respecto a las apreciaciones de la violencia (qué es, cuáles son sus causas e indicadores de la misma) son:

En primera instancia, con respecto a las apreciaciones de la violencia, observamos que ambas comunidades (secundario y universidad) coinciden: la violencia es una relación agresiva entre personas con la intención de generar en el otro un daño o maltrato físico, verbal y/o psicológico. Las posibilidades de evitarla están en la comunicación y educación, siendo los directivos, la familia y todos, en general, los que pueden frenarla.

Con respecto al porqué o causas de la violencia: la comunidad secundaria señaló en primer instancia el deseo de dominar al otro mediante el miedo, porque ellos/as son así y porque las normas de convivencia no se cumplen.

La comunidad universitaria en cambio señala, en principio como causas, el hecho que las normas no se cumplen, luego el deseo de poder dominar con el miedo y finalmente por el consumo de alcohol o droga.

Con respecto a cuándo o cómo es la violencia: la comunidad secundaria señaló en primera instancia la violencia física, luego la verbal y finalmente la psicológica.

La comunidad universitaria señala primero la violencia verbal, luego la psicológica y finalmente la física.

Con respecto a la pregunta entre quiénes tiene lugar la violencia ambas comunidades coinciden en que primero se da entre pares, luego del docente al alumno y del padre al hijo.

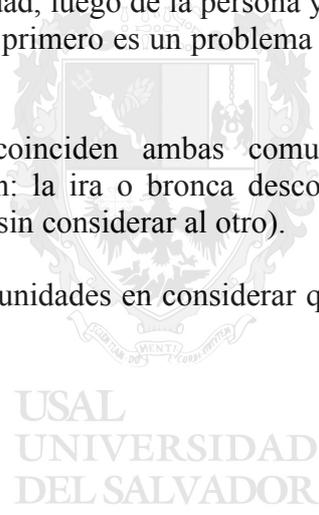
Con respecto a que la violencia es un problema, la comunidad secundaria señala primero que es un problema de la sociedad, luego de la persona y después de la familia. Mientras la comunidad universitaria señala primero es un problema de la sociedad, luego de la familia y finalmente de la persona.

En las preguntas restantes coinciden ambas comunidades en que los principales indicadores de la violencia son: la ira o bronca descontrolada, las amenazas y falta de empatía (una relación de poder sin considerar al otro).

También coinciden ambas comunidades en considerar que la solución está en el recurso a la autoridad.

## Referencias

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*, Bs.As.: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1995). *Obras completas*, Bs.As. Amorrortu Editores. T. VII (1901-1905) T XIII (1913-14), T.XIV (1916), T XIX 1923-25), T XXI (1927-31)
- Gilligan, C. (1985), *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Trad. de J. J. Utrillo, México: FCE (original: *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press, 1982).
- E. Husserl, Hua IX: *Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester 1925*. A cargo de W. Biemel, 1962
- Kohlberg, L. (1981). *Philosophy of Moral Development: Stages and Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.



- Kohlberg, L. (1998). *De lo que es a lo que debe ser. Como cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*, Buenos Aires: Almagesto
- Moreno, J. E. (2002). Ideologías Educativas y Enfoque Cognitivo del Desarrollo Moral. *Publicación Virtual, Facultad de Psicología y Psicopedagogía*, UsaL Nro 9 Marzo 2002.
- Oser, F. (1995). Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación*. 8, 9-32.
- Otero, S. (2010). *E. Husserl, un análisis fenomenológico de la memoria*. Río Cuarto, Córdoba: Ed. ICALA.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Winnicott, D. W., (1996). *Deprivación y delincuencia*. Bs.As. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1979). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona, Ed. Laia.
- Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el Ambiente*. Buenos Aires: Paidós.



## II Parte<sup>2</sup>

## 2) Introducción

A partir de los lineamientos de la *Ratio Studiorum* (1992:141ss) presentes en el lema de nuestra Institución Jesuita “Ciencia a la mente y virtud al corazón” consideramos que, en función de los tiempos que vivimos, no es suficiente saber de valores y actitudes morales, sino que es necesario saber cómo aplicarlos tanto en situaciones de la vida cotidiana como en la praxis profesional. Por cuanto nos proponemos medir el nivel de las competencias morales y ocuparnos de la formación de las mismas, en nuestros alumnos. Incrementar la formación de sus competencias morales proporciona una mayor posibilidad de su aplicación, en situaciones correspondientes.

En este sentido, nuestro trabajo presenta tres cuestiones: 2.1) Una reflexión sobre la motivación, en general, como proceso psico-socio-afectivo que mueve a la acción, y,

<sup>2</sup> Trabajo presentado y publicado con el Título: “La formación de competencias morales, aporte a la solución de conflictos, en el ámbito educativo”. Prueba piloto con estudiantes de 1ro-4to de Psicología y 1ro-5to-6to de Arquitectura, Área Pilar-Usal- de S. Otero, E. Moreno, E. Crowe, B. Rausch, en las XVIII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias “30 años después. La democracia como realidad y como proyecto inconcluso”. Río Cuarto, Córdoba. Fundación ICALA. 4 y 5 de Noviembre de 2013.

promueve la generación de las competencias haciendo posible la anticipación de la acción, en nuestros programas de formación; 2.2) la medición de las competencias morales, mediante la administración del Test de Juicio Moral de G. Lind (2007:50), con la descripción del estudio de campo, como prueba piloto, realizado con estudiantes de 1ro y 4to de Psicología, y 1ro y 4to-5to de Arquitectura –Área Pilar- de Usal; y 2.3) las conclusiones alcanzadas, en nuestra Institución Privada (sin fines de lucro), como aporte a la solución de conflictos sociales, desde el ámbito educativo.

## **2.1) Reflexiones sobre la motivación, en la formación superior**

La motivación en general, más allá de toda discusión psicológica, puede ser estudiada, como un proceso psíquico-socio-afectivo que mueve a la acción, y, que genera competencias morales que hacen posible la anticipación de la acción. En ambos casos se implica la persona humana, por un lado, como agente de la acción, es decir, como quién actúa, y, por el otro, a la acción (activa, pasiva –productiva, destructiva, preventiva- von Wright (1979:139) que realiza ella misma, como aquello que se hace, y, nos conduce al análisis del porqué (motivo) y el para qué (meta) de la acción, como resultado y consecuencia de la misma.

La explicación (causa- motivo) y la comprensión (meta) de la acción, son aspectos que están contemplados ambos, como procedimientos complementarios, en la concepción fenomenológica-hermenéutica de la acción.

A través del análisis genético de la memoria, en Otero (2010: 34 ss y 143ss), vemos que para Husserl, la motivación de la espera en la estructura del proceso perceptivo, se conoce también como posibilidad abierta o causalidad motivacional cuya función consiste en la formación constante de las configuraciones futuras. La fuerza de la espera asociativa (anticipación inductiva-futuro) depende de la fuerza del despertar asociativo de la rememoración (pasado), mediatizada por la fuerza de la asociación originaria (presente), en la pura pasividad del presente fluyente. El ser verdadero en las esperas no es obligatorio y puede también ser decepcionado. Sin embargo, es evidente, que sólo el recuerdo y la percepción deciden sobre el ser verdadero, en lo nuevo de la espera.

En este sentido, consideramos que la motivación como generadora de competencias morales, tiene lugar, en el proceso educativo presente, cuando los estudiantes debaten y

discurren sobre posibles acciones entorno a una situación conflictiva de orden moral, ficticia y/o real relacionada a sus respectivas carreras, generando en ellos mismos como futuros agentes de la acción: competencias morales y habilidades procedimentales, que facilitarán su aplicación, en situaciones similares que puedan tener que afrontar el día de mañana, en la vida cotidiana y/o en su praxis profesional.

### *La fuerza de la motivación, en el ámbito educativo*

A partir de lo dicho, la fuerza de la motivación, como anticipación de la acción, que tiene lugar, en el ámbito intersubjetivo e interactivo del contexto educativo (alumno-profesor), va a depender de la fuerza con que el formador-profesor despierte el interés (o motivo propio del educando) por los contenidos (o metas educativas) mediada por la fuerza de su atención presente. Pero, mantener el interés del educando, va a depender de la motivación, como proceso dialéctico (aprehensión, reproducción y reconocimiento, en constante y dinámica retroalimentación) entre el motivo o motor -interno- de la acción, descubierto, en el educando, y, la meta -externa- educativa propuesta explícitamente, en los objetivos por el educador mismo. Para esto, el formador-profesor va a necesitar planificar dicho proceso con actividades y estrategias psico-socio-afectivas, que conduzcan a la construcción y desarrollo autónomo del conocimiento, por parte del educando.

### *La descripción de su aplicación, en una situación concreta*

Es decir, como formadores, logramos captar el interés del alumno, con las estrategias psico-socio-afectivas y morales que giran en torno a una posible situación futura, que según la profesión, el alumno deberá afrontar (anticipación). En el caso concreto planteado, el alumno, podrá, por un lado, incorporar el procedimiento, en el ejercicio del mismo, y, por el otro, reflexionar y asumir una actitud crítica sobre las normativas pedagógicas-didácticas, morales y sociales que se cumplen o no en el material analizado. Sostener el interés dependerá de la interacción dialéctica, en constante retroalimentación, entre los alumnos y/o entre alumnos y profesores, siempre que haya un compromiso de ambas partes (alumno-profesor) en la construcción del proceso cognitivo-moral y, la promoción integral de la persona humana, como otro, en cada caso, en particular.

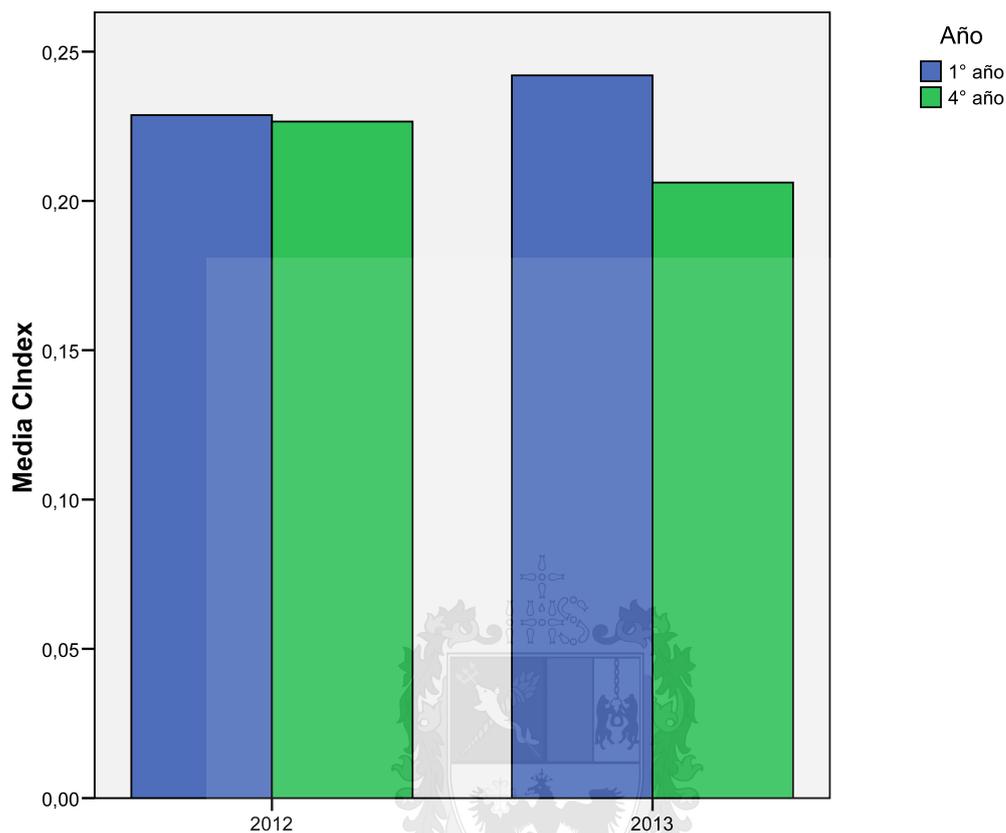
## **2.2.) Descripción del estudio de campo -prueba piloto- y resultados obtenidos**

En marzo de 2012 realizamos, el Seminario-Taller: “Promoviendo las competencias morales y democráticas a través del Método *Konstanz* de Discusión de Dilemas” dictado por el Prof. Dr. G. Lind. Facultad de Medicina Universidad de Chile, 12 al 16 de Marzo 2012. Recibimos la Certificación correspondiente de entrenamiento en el método (KMDD) y la autorización para la aplicación del Test de Juicio Moral (instrumento empírico que sirve para medir las competencias morales), en los alumnos de 1r año y 4to año de Psicología de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía –sede Pilar-, re-direccionando nuestra propuesta inicial (2011).

En este sentido, pudimos constatar mediante una evaluación transversal, como prueba piloto, que el nivel de las competencias morales registradas (por el Test de Juicio Moral, según C-Index de Lind donde se miden tanto lo cognitivo como lo afectivo), en 1ro año se han mantenido, en los alumnos de 4to de Psicología. El informe realizado fue comunicado oralmente junto al Programa-proyecto de Investigación:” La Formación de competencias morales y sociales, como aporte a la solución de conflictos, en el ámbito educativo” presentado y publicado, en Noviembre del año pasado, en XVII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias: “Ciudades Modernas: problemas, conflictos, desafíos”, Fundación ICALA, Río Cuarto, Córdoba.

#### *Gráfico de la muestra C-index Psicología 2012 y 2013*

En el siguiente gráfico es posible ver y comparar, por un lado, 1) los datos registrados de las competencias morales entre los alumnos de 1r año y 4to de Psicología –Área Pilar- de Usal en 2012, donde observamos que el nivel de las mismas se mantienen. Por otro lado, podemos ver y comparar: 2) los datos registrados de las competencias morales entre los alumnos de 1r año y 4to de Psicología –Área Pilar- de Usal en 2013, en donde, si bien, se observa una diferencia decreciente del nivel de las competencias morales de los alumnos de 4to con respecto a los de 1ro, no es estadísticamente significativa.



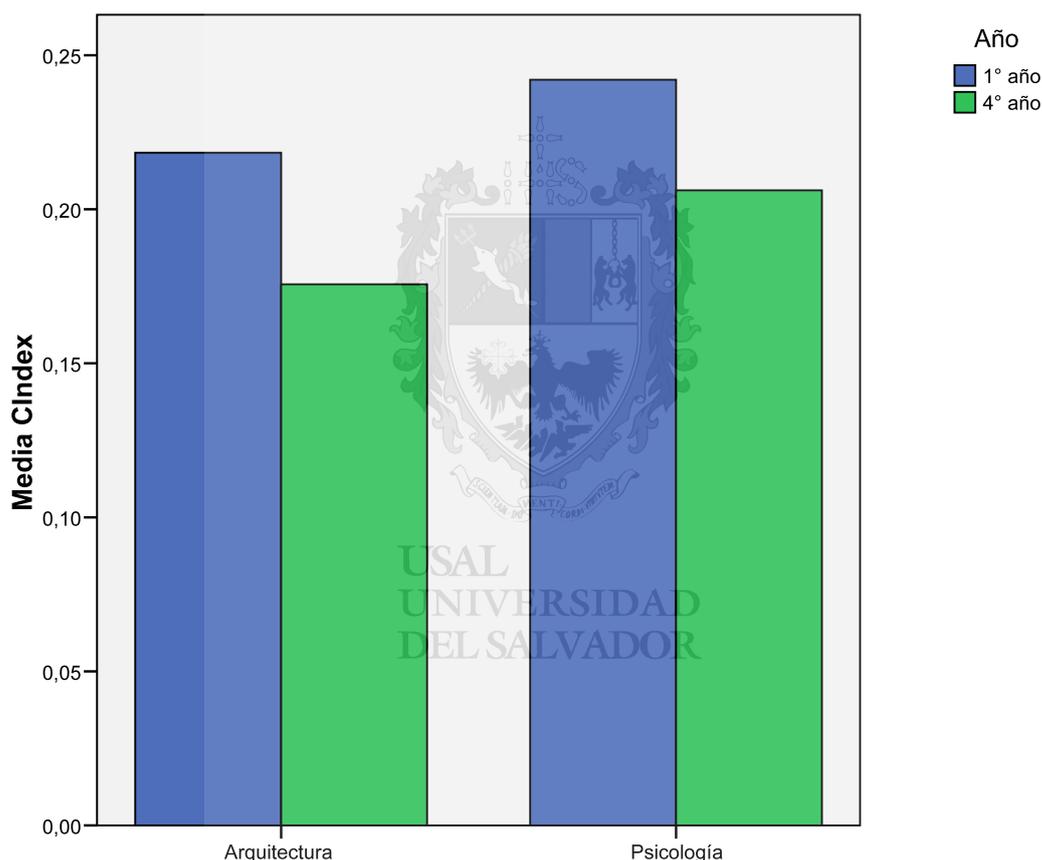
La evaluación transversal, como prueba piloto, llevada a cabo entre los alumnos de 1ro-4to de Psicología, en 2012 y 1ro-4to de Psicología, en 2013, presenta una leve diferencia decreciente, en el registro de competencias morales de los alumnos de 4to año con respecto a los alumnos de 1er año. Sin embargo se puede decir que los alumnos de 1ro este año presentan un mayor nivel de competencias morales que los alumnos de 1ro del año pasado, con lo cual nos enfrentamos a un mayor desafío hasta poder realizar la evaluación longitudinal de estos mismos alumnos cuando se encuentren en 4to año.

*Gráficos de la Muestra C-index en Arquitectura y Psicología 2013*

Este año 2013, además de replicar las aplicaciones nuevamente, en 1ro y 4to de Psicología, agregamos el registro de lo que sucede con los estudiantes de 1ro-4to-5to de Arquitectura –Sede Pilar- de Usal, para evaluar de un modo más preciso los programas de formación impartidos, en relación con las competencias morales registradas, en ambas carreras.

La evaluación transversal, como prueba piloto, llevada a cabo entre los alumnos de 1ro y 4to-5to de Arquitectura muestra una diferencia decreciente de los alumnos de 4to-5to con respecto a los de 1ro pero tampoco llega a ser estadísticamente significativa.

Sin embargo, podemos observar al comparar el registro obtenido entre las dos carreras que los niveles de las competencias registrados en los alumnos de 1ro y de 4to de Psicología presentan un mayor nivel de competencias morales que los registros de 1ro y 4to-5to de Arquitectura respectivamente.



Nuevamente, estos registros nos enfrentan a un gran desafío hasta poder realizar la evaluación longitudinal de los alumnos de 1ro cuando se encuentren en 4to-5to respectivamente.

### 2.3) Conclusiones alcanzadas

A modo de conclusión quisiéramos agregar que en el 2do cuatrimestre, nos proponemos continuar con 1ro-4to de Psicología del Centro y 1ro-4to de Psicología de la Institución

Estatad para comparar los resultados entre ambas. Del mismo modo, nos proponemos realizar esta aplicadión en la Facultad de Medicina Estatal, dado que tenemos el registro de lo que sucede en Facultades Estatales de Brasil y Alemania, en donde se constata el nivel decreciente de las competencias morales de los alumnos de 5to con respecto de los alumnos de 1ro.

Estas aplicaciones programadas para el 2do cuatrimestre, nos permitirían evaluar no solo los programas de formadión que se están impartiendo en las Universidades Privadas (sin fines de lucro) sino también comparar con la Formadión impartida en la Institución Estatal.

## Referencias

- Gil, E. (1992). *El Sistema Educativo de la Compañía de Jesús. La .Ratio Studiorum*, Madrid: Publicaciones Universidad P. Comillas.
- Gilligan, C. (1985), *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Trad. de J. J. Utrillo, México: FCE (original: *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press, 1982).
- Kohlberg, L. (1981). *Philosophy of Moral Development: Stages and Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1998). *De lo que es a lo que debe ser. Como cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*, Buenos Aires: Almagesto.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico práctico de la formadión moral y democrática*, México: Editorial Trillas.
- Moreno, J. E. (2002). Ideologías Educativas y Enfoque Cognitivo del Desarrollo Moral. *Publicadión Virtual, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UsaL Nro 9 Marzo 2002*.
- Oser, F. (1995). Futuras perspectivas de la educadión moral. *Revista Iberoamericana de Educadión*. 8, 9-32.
- Otero, S. (2010). *E. Husserl, análisis fenomenológico de la memoria*. Río Cuarto-Córdoba: Ed. ICALA.
- Von Wright, G: H. (1979) *Explicadión y comprensiión*, versión castellana de L. Vega Peñon, Madrid. Alianza Editorial

---

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona. Crítica.



USAL  
UNIVERSIDAD  
DEL SALVADOR