

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/281785156>

Una apuesta al desarrollo socio-moral en la escuela

Conference Paper · November 2014

DOI: 10.13140/RG.2.1.2955.7847

CITATIONS

0

READS

496

3 authors, including:



Roberto Posada

National University of Colombia

22 PUBLICATIONS 350 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Liliana Duarte

Hospital Universitario Nacional de Colombia

13 PUBLICATIONS 15 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Proyecto Neuronorma Colombia [View project](#)



Colombian Adolescents' Understanding and Challenging Economic Inequality: Exploring Relationships with Critical Consciousness and Participation [View project](#)

Una Apuesta al Desarrollo Socio-moral en la Escuela*

Mesa 49

Roberto Posada Gilede**

Liliana Duarte Pedroza***

Laura Terreros Bejarano***

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Resumen: En el presente artículo exponemos avances preliminares de la propuesta de investigación aplicada “Hacia una educación que promueva el desarrollo moral”, desarrollada por el grupo “Desarrollo moral en contextos adversos”, del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Esta propuesta se enmarca en la teoría de dominios específicos y busca desarrollar actividades transversales al currículo que faciliten el desarrollo socio-moral. Se ha venido trabajando de manera conjunta con profesores y estudiantes en dos instituciones educativas distritales de Bogotá. Se exponen hallazgos de sesiones de observación participante, y las características generales de las estrategias implementadas. Señalamos la importancia de continuar fortaleciendo la participación de los maestros en el proyecto, de promover en los estudiantes la solución autónoma de conflictos y de vincular a padres y madres en la educación socio-moral.

Palabras clave: Desarrollo socio-moral, teoría de dominios específicos, educación moral, contextos sociales adversos

Abstract: In this paper we present preliminary results from the project “Towards an education that promotes moral development”, an applied research proposal developed by the group “Moral development in adverse contexts”, from the department of Psychology at the Universidad Nacional de Colombia. This proposal is framed in the specific domains theory, and aims to develop activities cross-curriculum, that facilitate socio-moral development. This project has been implemented in a joint work with teachers and from two public schools in Bogotá. We show

findings coming from sessions of participant observation, and the general features of the strategies that have been executed. We point out the importance of still strengthening teachers' participation in the project, promoting the autonomous solution of conflicts between students and linking parents to socio-moral education.

Keywords: Socio-moral development, specific domains theory, moral education, adverse social contexts

Resumo: Neste artigo apresentamos avanços preliminares em proposta de pesquisa aplicada "Rumo a uma educação que promova o desenvolvimento moral", desenvolvido pelo grupo "O desenvolvimento moral em ambientes hostis", do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional da Colômbia. Esta proposta faz parte da teoria de domínios específicos e procura desenvolver atividades transversais que facilitam o desenvolvimento sócio-moral. Ele tem trabalhado em conjunto com professores e alunos de duas instituições de ensino do distrito em Bogotá. Apreciação das sessões de observação participante e características gerais de algumas estratégias são apresentadas. A importância de continuar a reforçar a participação dos professores no projeto, para promover a resolução de conflitos alunos autônomos e para conectar os pais na educação sócio-moral observou.

Palavras-chave: Desenvolvimento sócio-moral, a teoria de domínio específico, a pesquisa aplicada, contextos sociais adversas.

*Este artículo constituye una síntesis de los avances del proyecto denominado "Hacia una educación que promueva el desarrollo moral" del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Desarrollado desde el primer semestre de 2013.

** Psicólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, Master of Science University of Utah, Ph.D. University of Utah, profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: roposadagi@unal.edu.co

*** Psicólogos Universidad Nacional de Colombia. Correos electrónicos: lkduartep@unal.edu.co, laterrosb@unal.edu.co

-1. Introducción. -2. Marco Teórico. -3. Método. -4. Resultados y Discusión. -5. Conclusiones. -6. Referencias.

Introducción

El contexto colombiano ha estado enmarcado en espacios de exclusión, violencia, injusticia, corrupción, y violación de derechos humanos; esto hace evidente la necesidad de una educación que apunte a promover el cambio social. Efectivamente, éste es el interés del sistema educativo colombiano, que busca una educación integral de sus ciudadanos, concibiendo la educación como derecho, así como buscando su calidad y la formación moral, intelectual y física de los educandos (Ministerio de Educación, s.f.).

Sin embargo, la educación colombiana no está cumpliendo sus metas pues, por un lado, en cuanto a cubrimiento y permanencia, se identifican fuertes tendencias de deserción escolar y desigualdad en el acceso, donde las poblaciones de menos recursos, que usualmente se encuentran expuestas a contextos de mayor violencia, son las más vulneradas (DANE, 2012; UNESCO, 2012).

Por otro lado, respecto a una educación integral, aunque se han dado intentos de implementar e incluir temáticas relacionadas con lo socio-moral, generalmente las estrategias resultan insuficientes e inadecuadas, en tanto se limitan a espacios tales como la asignatura de ética o de religión y, se orientan a la presentación de valores o prescripciones poco significativas para los estudiantes en tanto se distancian de los contextos cotidianos en donde, frecuentemente, dichos valores están en conflicto (Posada & Parales, 2012). Adicionalmente, en general, se cree que la intervención de las figuras de autoridad es imprescindible, y que los niños, niñas y jóvenes no logran resolver sus conflictos si no existe la intervención de un adulto, por lo cual se tiende, por una parte, a evadir el conflicto, y por otra, a acudir a intervenciones que buscan darlo por terminado o esconderlo, sin llegar a la reflexión en torno a sus causas (Saldarriaga, 2001).

En este sentido, las estrategias implementadas a menudo proponen una internalización acrítica de contenidos que desconoce los mecanismos por los cuales los menores construyen conceptos socio-morales en los distintos momentos de su desarrollo y el impacto del currículo oculto, es decir, de los criterios implícitos que se comunican en las prácticas docentes y en las dinámicas institucionales (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004; Nucci, 2003). De tal desconocimiento resultan estrategias sumamente ineficientes, puesto que, la educación socio-moral no ha de ser una práctica reproductora, que se enfoque en “inculcar” determinados valores, sino que debe dirigirse a generar reflexión propia para la transformación personal y colectiva

(Martínez, 1995). Partiendo de lo anterior, las preguntas que guían esta investigación son: ¿Qué tipo de respuestas se presentan frente a situaciones sociales con transgresiones socio-morales? ¿Qué tipo de dinámicas e interacciones con características socio-morales pueden ser aprovechadas intra y extra aula en instituciones educativas enmarcadas en contextos adversos para promover el desarrollo socio-moral de sus estudiantes?

Marco Teórico

Dado que la educación tradicional en valores no da muestras de responder a las necesidades y problemáticas de nuestra sociedad, marcada por situaciones de exclusión, injusticia, violencia e inequidad, se hace necesario trabajar en una educación socio-moral contextualizada y guiada por un marco explicativo que facilite la comprensión de conceptos socio-morales que atraviesen las dinámicas de interacción social y posibiliten el desarrollo de un sentido más adecuado de agencia moral, así como una postura crítica a favor de la justicia y el bienestar general.

En este sentido, la teoría de dominios específicos (Turiel, 1983), surge como eje para promover una educación socio-moral. Esta teoría propone la diferenciación de tres campos del conocimiento social: moral, convencional y personal, los cuales permiten organizar y explicar el conocimiento social. El desarrollo en cada dominio no se da de manera homogénea, sino que se va generando diferencialmente dependiendo de factores individuales y experiencias vividas (Turiel, 1989). Nucci (2003), basa sus trabajos sobre educación moral en esta teoría y resalta la distinción entre dominios. El dominio convencional, el cual está conformado por las normas establecidas por acuerdos sociales; el dominio personal, que incluye los gustos, preferencias y prácticas prudenciales de autocuidado; y el dominio moral, que hace referencia a los principios de bienestar, justicia y derechos. Esta diferenciación en tres dominios no implica que sean excluyentes, sino por el contrario, corrientemente se traslapan e interactúan en las situaciones cotidianas, incidiendo de manera significativa en los juicios y decisiones que sobre ellos se realizan.

No obstante, en situaciones sociales en donde ocurren transgresiones en un dominio específico, Nucci (2003) señala que ante una transgresión convencional se deberían utilizar respuestas que reafirmen las normas o acuerdos que se han roto recordándolos (por ej., “recuerda que en el colegio no está permitido usar ropa informal”), o se debe mostrar cómo dicha transgresión está generando desorden (por ej., “si juegas dentro del salón estarás interfiriendo

con el desarrollo de la clase”). Por su parte, ante las transgresiones morales se espera que las respuestas dadas soliciten la adaptación de perspectiva del niño transgresor, para que considere cómo se siente la víctima ante el acto transgresor (por ej., “¿cómo crees que se siente ella cuando la insultas?”); otro tipo de respuesta adecuada ante las transgresiones de este tipo son aquellas en las que se indican las características inherentemente dañinas o injustas de los actos transgresores (por ej., “cuando le pegas a tu compañero lo lastimas”).

Por otro lado, un tipo de respuesta considerada como neutral (Nucci, 1984) es la de tipo comando, en la cual se da una orden corta y certera que debería ser seguida con inmediatez por quien la recibe (por ej., “no hagas eso”). Sin embargo, este último tipo de respuesta aunque en algunas situaciones puede ser necesaria (por ejemplo, para cesar una agresión física), por sí sola es insuficiente ya que no hay una reflexión posterior que, asociada al dominio adecuado, promueva el desarrollo moral autónomo del estudiante (Martínez & Posada, 2014).

Un aspecto crucial a tener en cuenta dentro de la educación socio-moral, es su integración al currículo académico, de tal manera que, por un lado, se estructure una verdadera formación holística, la cual ha demostrado ser más eficiente (Greenberg y cols., 2003), y por otro lado, se entienda como un complemento y no como una sobrecarga para la actividad académica del maestro (Nucci, 2003).

Esta propuesta se empezó a construir desde el año 2013 y a la fecha ha contado con el trabajo de ocho estudiantes que han adelantado su práctica profesional, así como de la participación de dos instituciones educativas de carácter oficial de la ciudad de Bogotá. El proyecto es una iniciativa de investigación aplicada que busca ofrecer una alternativa a las propuestas tradicionales de educación moral, las cuales suelen desarrollarse en espacios marginales al currículo y frecuentemente parecen tener poca incidencia en la experiencia de las niñas y niños.

Respondiendo a esta problemática, este proyecto propone la identificación y observación de dinámicas con características socio-morales de relevancia contextual, tanto dentro como fuera del aula de clase, y a partir de esta, la construcción, aplicación y evaluación de estrategias transversales al currículo dirigidas a que maestros y estudiantes, incorporen a sus prácticas cotidianas la discusión de temas que se relacionen con conceptos morales, convencionales, y que puedan incidir en el dominio personal.

La propuesta ha estado dirigida al primer ciclo de educación (grados transición, primero, segundo y tercero), en donde para cada grado existen ciertas características a las cuales debe dirigirse la atención (Nucci, 2003). Es esencial tener en cuenta que en esta etapa el afecto positivo debe ser manifestado abiertamente y la retroalimentación frente a las transgresiones de los estudiantes debe darse de manera positiva buscando la libre reflexión con un acompañamiento cálido. En este sentido, los maestros juegan un papel protagónico en el desarrollo socio-afectivo de niños y niñas, debido a que su cercanía influye a nivel académico (Blasco, 2003; Bergin&Bergin, 2009), y social (Shuengel, 2012; Granot&Mayseless, 2001). De esta manera, el rol del maestro trasciende el de la enseñanza de contenidos, para llegar a ser un promotor del desarrollo personal y social.

Método

El proyecto “Hacia una educación que promueva el desarrollo moral” se ha llevado a cabo en 2 colegios distritales oficiales de la ciudad de Bogotá, en las localidades de Suba y Fontibón. Estas dos instituciones se encuentran localizadas en zonas con altos índices de inseguridad y violencia. El colegio de la zona de Fontibón fue inicialmente contactado a través de un estudiante de psicología que vivía en la zona y a quien se le solicitó algún tipo de apoyo profesional con respecto a las difíciles situaciones de convivencia que se presentaban entre los estudiantes de la institución. El colegio de la zona de Suba fue contactado posteriormente al mostrar interés por los objetivos de nuestro proyecto, en un evento llevado a cabo en la universidad. Cabe resaltar que este colegio tiene un proyecto pedagógico en el cual se le da una real importancia al componente afectivo.

En los dos colegios, se adelantaron semanalmente sesiones de observación participante en el primer ciclo de educación, tanto dentro como fuera del aula. Nos decidimos por esta estrategia de recolección de datos para resolver la primera pregunta, debido a que permite identificar y describir con precisión situaciones sociales naturales, es decir, que se presenten con frecuencia en el contexto de las instituciones y que tuvieran características socio-morales. Esta técnica permite identificar las estrategias utilizadas (o no) por los maestros y por los estudiantes (involucrados directa o indirectamente en la situación) ante la ocurrencia de situaciones con contenido moral o convencional.

A partir de esta observación se desarrollaron 162 diarios de campo, que junto a las inquietudes de maestros y estudiantes, expresadas directa o indirectamente, permitieron

desarrollar 13 estrategias de trabajo transversales al currículo con los mismos grados, para su posterior implementación. Para evaluar su aplicación, los resultados fueron discutidos con los maestros involucrados así como con el grupo de práctica en la universidad. La retroalimentación del trabajo en la comunidad educativa se realizó tras un año de implementar el proyecto en reunión con los maestros.

Los diarios surgidos de la observación fueron analizados a la luz de 6 categorías (véase Tabla 1) con apoyo del software Atlas.ti y, por medio de un análisis estadístico descriptivo. A partir de estos métodos, nos propusimos identificar las respuestas dadas por maestros y estudiantes (involucrados o no) a transgresiones morales y convencionales diferencialmente, con el fin de analizar las tendencias más sobresalientes.

Tabla 1.

Categorías emergentes

Respuesta de maestros a transgresiones morales
Respuesta de maestros a transgresiones convencionales
Respuesta de pares involucrados a transgresiones morales
Respuesta de pares involucrados a transgresiones convencionales
Respuesta de pares no involucrados a transgresiones morales
Respuesta de pares no involucrados a transgresiones convencionales

Resultados y Discusión

Diarios de campo

Respuestas de maestros ante transgresiones de sus estudiantes

Como se observa en la Tabla 2, las respuestas más observadas en los maestros frente a transgresiones convencionales fue acudir a la regla con un llamado de atención o con un comando para detener la acción (42%), seguida de la advertencia de sanciones (21%) y su ejecución (11.3%). Aunque el primer tipo de respuesta (sentencia de regla) es considerada de dominio apropiado (Nucci, 2003), en general, estas respuestas no plantean una reflexión sobre el porqué de la existencia de la regla transgredida y su papel dentro de la convivencia. En este sentido, es posible que este tipo de respuestas por parte de la autoridad lleven a que los niños y niñas, ante su ausencia, incumplan los acuerdos de la clase.

Tabla 2.

Respuestas de maestros a transgresiones convencionales

Respuestas	Porcentaje
Acudir a la regla	42%
Advertencia de sanción	21%
Sanción	11.3%
Señalamiento	6.4%
Anotación	5.6%
Cambio de actividad	4%
Otras	9.7%
Total	100%

Respecto al manejo dado por los maestros a las transgresiones morales (véase Tabla 3) encontramos al igual que con las transgresiones convencionales,

que las respuestas más frecuentes corresponden a la sentencia de reglas y comandos para detener la acción (24%). Por otro lado, encontramos que los maestros también acuden a señalamientos (11%), los cuales están dirigidos principalmente a que el estudiante sienta culpa o vergüenza ante su acto transgresor, respuesta que puede equipararse a los casos en que los maestros resaltan o premian el “buen comportamiento” de unos frente a los demás, lo cual, dentro de la propuesta de la teoría de dominios, tampoco sería adecuado puesto que se espera trascender la lógica de recompensas y castigos en búsqueda de resultados. Así mismo, se evidenció que cuando surge una transgresión moral como respuesta a una transgresión convencional (por ejemplo, que un niño lastime a otro porque se levantó del puesto) se enfatiza más la transgresión convencional. Esto se observó aproximadamente en 1 de cada 10 casos.

Tabla 3.

Respuestas de maestros a transgresiones morales

Respuestas	Porcentaje
Comando	24%

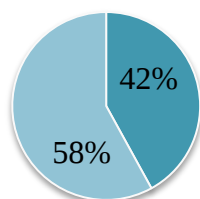
Reflexión	18.4%	
Señalamiento	11%	
Énfasis en transgresión convencional previa	10.4%	
Pedido de reparación	10.4%	
Sanción	6.7%	
Advertencia de sanción	6.1%	Otra respuesta
Otras	13%	ocasional frente a las
Total	100%	transgresiones morales
		es el solicitar al

“agresor” que de alguna forma “repare” el daño causado a la “víctima” (10.4%). Estas peticiones suelen estar dirigidas a ofrecer disculpas o incluso a tratar de aliviar el dolor o sufrimiento de alguna forma (p.ej. “como le pegaste deberías ponerle esta bolsa de hielo para que no le duela”).

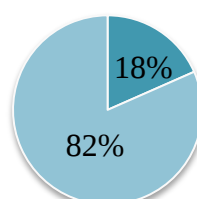
Por otro lado, también se encontró que en un 18.4% de los casos, frente a transgresiones morales (véase Tabla 3), hay maestros que utilizan estrategias de reflexión con el curso o con los involucrados con el fin de confrontar las distintas perspectivas en conflicto, acudiendo así a las consecuencias intrínsecas del acto sobre el bienestar o incluso la justicia. Este porcentaje, sin embargo, es muy poco representativo si se tiene en cuenta que el 81. 6% restante corresponde a respuestas de dominio inadecuado.

De manera concluyente, como se muestra en la Figura 1, encontramos que las transgresiones convencionales reciben una mayor proporción de respuestas de dominio adecuado (42%) en comparación con las morales (18.4%). A estas últimas, se les suele dar un manejo punitivo o limitado al énfasis en la regla, más que reflexivo; estos resultados son consistentes con los hallazgos del estudio realizado por Martínez y Posada (2014).

**Respuestas a transgresiones
convencionales**



**Respuestas a transgresiones
morales**



De dominio adecuado ■

De dominio inadecuado

Figura 1. *Porcentaje de respuestas adecuadas e inadecuadas por dominio*

Victimarios	
Justificación/Defensa	54.7%
Expresión emocional negativa	20.6%
Otras	14.7%
Total	100%

Respuesta de pares involucrados frente a transgresiones

Se suele observar que las personas involucradas en una transgresión moral tienden a tener respuestas diferentes según sean “víctimas” o “victimarios”; esta reacción tiende a verse influenciada de manera importante por el manejo dado a las transgresiones en el contexto en que se está (en este caso el colegio).

Los niños y niñas que son víctimas de una transgresión de tipo moral, como una agresión verbal o física, suelen reaccionar manifestando el daño que les causó dicha transgresión (a través de emociones como tristeza o ira, o a través de conductas como el llanto). Según se evidencia en la Tabla 4, fue frecuente encontrar que estudiantes víctimas de este tipo de transgresiones, presentaron quejas a sus docentes (39.4%) y, que no habiendo una intención de conciliar algunos de ellos acudieron a la retaliación (22.7%), pues esta es una de las vías de solución que encuentran ante la vulneración de su bienestar o derechos.

Tabla 4.

Víctimas		<i>Respuestas de pares involucrados a transgresiones morales</i>
Queja	39.4%	
Retaliación	22.7%	
Expresión emocional negativa	21.2%	
Otras	16.7%	
Total	100%	

Por su parte, quienes actúan como victimarios a veces se muestran indolentes ante el sufrimiento de la persona a la que afectaron; los niños, al ser indagados por las razones por las cuáles cometieron la transgresión de tipo moral, suelen justificarse diciendo que fueron

provocados o que su conducta responde a una transgresión previa por parte de la “víctima”, lo cual ocurre en un 54.7% de los casos (véase Tabla 4).

En cuanto a las transgresiones convencionales, detalladas en la Tabla 5, se observa que la respuesta con más frecuencia por parte de los niños afectados fue la de realizar un reclamo al compañero transgresor (61.5%), seguidas por la de presentar una queja al maestro (30.7%) y la retaliación (7.6%). Por otro lado, los estudiantes transgresores de normas convencionales ante la queja del estudiante afectado, tendieron a evitar sanciones por parte de los maestros (55.5%) o a no detenerse ante el llamado de atención (44.4%).

Tabla 5.

Respuestas de pares involucrados a transgresiones convencionales

Afectados		Transgresores	
Reclamo	61.5%	Evitar sanciones	55.5%
Queja	30.7%	No detenerse ante llamado de atención	44.4%
Retaliación	7.6%	Total	100%
Total	100%		

Respuesta de pares no involucrados ante transgresiones

En relación con las transgresiones convencionales, como podemos notar en la Tabla 6, la reacción más común entre los niños no involucrados consistió en informar a sus profesores sobre la ocurrencia de las mismas (61%). Esto responde, en gran medida, a la importancia dada en muchos casos a lo convencional en las instituciones educativas. Otras respuestas representativas fueron, realizar un reclamo al estudiante transgresor (13.8%) y señalar la regla transgredida (11%).

Tabla 6.

Respuestas de pares no involucrados a transgresiones convencionales

Respuestas	Porcentajes
------------	-------------

Queja	61%
Reclamo a transgresor	13.8%
Acudir a la regla	11%
Señalamiento	5.5%
Mediar	5.5%
Indiferencia	2.7%
Total	100%

Respecto a las transgresiones de tipo moral y siguiendo la Tabla 7, evidenciamos que la respuesta más frecuente entre los pares que ven que sus compañeros son víctimas de agresión es de compasión, apoyo y/o preocupación (28.5%), seguida de un cuestionamiento hacia el par transgresor por su acción (20%). Así mismo, se presentan respuestas de recriminación o señalamiento ante el acto transgresor (17%). En otros casos (11.5%), recurren a los profesores para denunciar lo ocurrido o intentan resolver estas situaciones respondiendo de manera agresiva ante el agresor, lo cual genera aún más problemas y transgresiones morales. En este sentido, podemos decir que las temáticas morales llaman la atención de los niños y niñas constantemente, y hacen parte de sus intereses; además, se hace evidente que las conversaciones y situaciones cotidianas generan innumerables oportunidades para reflexionar acerca de tales temas (Dunn& Hughes, 2014).

Tabla 7.

Respuestas de pares no involucrados a transgresiones morales

Respuestas	Porcentaje
Compasión y/o consuelo	28.6%
Cuestionar acto transgresor	20%
Señalamiento	17%
Queja	11.5%
Retaliación	11.5%
Intervención para detener conflicto	5.7%
Otros	5.7%

Situaciones identificadas para la formulación de estrategias

Durante el desarrollo del proyecto, hasta el primer semestre de 2014, se han implementado 13 estrategias de educación socio-moral, que han surgido de la identificación de situaciones gracias a la observación participante, con el fin de responder y aprovechar las dinámicas e interacciones que tienen lugar en el contexto específico. Entre tales situaciones y dinámicas identificadas resalta la dificultad observada respecto al manejo que los estudiantes hacen de sus conflictos, y la forma en que les dan solución. De manera relacionada, a través de las estrategias se trabajaron las siguientes temáticas: la falta de reflexión en torno a emociones, intenciones y perspectiva de los demás durante un conflicto; transgresiones convencionales de relevancia y/o morales; la relación con el medio ambiente; inquietudes e intereses especialmente planteados por docentes dirigidos a temáticas como el respeto a la diferencia y el trabajo en equipo.

Estas temáticas constituyen el eje de las estrategias, y son trabajadas a través de la reflexión, el diálogo y el cuestionamiento en torno tanto a situaciones abstractas (con personajes ficticios a través de cuentos, vídeos, fábulas o historias) como a eventos de la cotidianidad de los estudiantes. La transversalidad al currículo se ha logrado a través de la integración de las temáticas identificadas con temas como: lateralidad, corporalidad y simetría; el cuento (estructura y personajes), la redacción de narraciones, la comprensión lectora, los Derechos Humanos, las operaciones matemáticas, el medio ambiente, entre otros (la descripción de las estrategias será objeto de otro documento); esto se ha realizado buscando que los estudiantes alcancen el logro académico a la vez que se favorezca su desarrollo socio-moral (Nucci, 2008).

Tras la evaluación de las estrategias aplicadas a la fecha, encontramos lo siguiente:

Por un lado, aquellas estrategias que se caracterizaron por la creatividad, el dinamismo y la participación activa de los estudiantes, captaron de manera más especial su atención e interés, fomentando su autonomía. El establecer acuerdos con los estudiantes antes de iniciar las actividades, con el fin de promover la escucha y el orden en la participación, hizo más provechoso su desarrollo, al permitir y facilitar la reflexión en torno a su utilidad. Así mismo, las estrategias permitieron que los estudiantes se apropiaran de las actividades, haciendo útiles los

conocimientos socio-morales debido a que, en su mayoría, las estrategias retomaron situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes y maestros.

En cuanto al tipo de participación de los maestros, tanto en la construcción como en la implementación de las estrategias, encontramos que con aquellos que se involucraron más activamente, ahondando en algún sentido en el fundamento de las acciones pedagógicas planteadas, se lograron actividades más provechosas al darle un estatus de “clase”, posibilitando un mejor manejo de grupo y promoviendo una reflexión en la que se diera un peso importante a situaciones del día a día. El interés por la construcción de estrategias, permitió su empoderamiento en el momento de la implementación e hizo posible una mayor conjunción entre el contenido curricular, los conceptos socio-morales trabajados y la cotidianidad de los estudiantes, encontrándonos con que las actividades aplicadas trascendían y se retomaban.

Por último, consideramos importante resaltar aspectos que identificamos como fundamentales, en aras a una mayor efectividad con respecto a los objetivos del proyecto. Por un lado, es claro que se requiere de un mayor involucramiento y empoderamiento de los docentes frente al proyecto, llevando así a que se trascienda la educación tradicional en valores y se pase de la moraleja y la inculcación de valores en la clase de ética y religión, a la reflexión y discusión de conceptos socio-morales en cualquiera de sus clases y tras situaciones espontáneas. Tal como lo plantea Hansen (1998), el aprendizaje moral tiene lugar en la interacción cotidiana. Por otro lado, y acorde con lo que han planteado un buen número de maestros, es necesario incluir a los padres de familia en los procesos formativos y escolares de sus hijos (por ejemplo, a través de actividades en casa y/o participación en actividades del colegio). Los padres de familia, al ser figuras tan importantes para sus hijos, tienen un rol crucial en la formación social el cual puede ser potencializado para que los esfuerzos de los profesores enriquezcan aún más el ambiente educativo de los menores.

Conclusiones

Es necesario señalar algunos de los aspectos más relevantes que pudieron evidenciarse a través de la investigación presentada. Se pudo observar que, en general, las respuestas dadas por los profesores ante transgresiones de tipo convencional fueron más adecuadas que aquellas emitidas ante transgresiones de tipo moral; estos hallazgos concuerdan con lo señalado por Martínez & Posada (2014).

Se observó una alta frecuencia de quejas y retaliación por parte de los estudiantes víctimas de transgresiones, tanto morales como convencionales. Esto señala la necesidad de continuar fomentando en ellos habilidades que les permitan generar soluciones autónomas a sus conflictos (Nucci, 2008).

Uno de los aspectos más llamativos encontrados a lo largo de la investigación, y en coincidencia con Nucci (2003; 2008), es el hecho de que las situaciones con características morales generan gran interés en quienes están involucrados en estas, directa e indirectamente, aunque las respuestas dadas ante transgresiones de este tipo no sean siempre adecuadas para este dominio.

Por otro lado, con el desarrollo e implementación de las estrategias en las instituciones educativas no solo se logró integrar la educación socio-moral al currículo académico, sino que también se pudo crear un espacio propicio para la discusión y reflexión alrededor de las situaciones planteadas, a través de distintas modalidades y metodologías. Sin duda, espacios como estos son necesarios para fortalecer vínculos entre maestros y estudiantes, así como entre pares, y se presentan como oportunidad para propiciar y promover el desarrollo socio-moral.

En términos generales, a pesar de identificar el interés de los profesores respecto al proyecto, y de haber logrado su participación activa en gran parte del mismo, es necesario seguir trabajando en un mayor involucramiento de su parte, esperando que esto permita no sólo que se sientan parte importante en el desarrollo de las estrategias implementadas, sino que se empoderen respecto a su rol como maestros y las implicaciones que este tiene. Así mismo, la participación de los padres y madres en este proceso sería bastante provechosa, ya que sus aportes permitirían llevar la educación socio-moral más allá de las aulas y espacios institucionales educativos.

De forma favorable, el trabajo realizado hasta el momento en las instituciones educativas descritas, ha permitido establecer espacios de reflexión, donde profesores y estudiantes han podido cuestionar su papel dentro de las transgresiones, tanto convencionales como morales, y las formas en que responden e intentan dar solución a los conflictos que surgen de dichas respuestas. Los profesores, han manifestado que encuentran en las estrategias una herramienta para propiciar alternativas de trabajo frente a problemáticas cotidianas que enfrentan, y a temáticas particularmente importantes, como el bienestar, los derechos humanos y la convivencia.

Referencias

- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Rev.* 21, 142-170.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de investigación educativa*; 8 (19), 789-820.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional, Ediciones Uniandes.
- DANE. (2012). *Boletín de prensa: educación formal alumnos, docentes y establecimientos educativos, 2011*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_2011.pdf
- Dunn, J., & Hughes, C. (2014). Family talk about moral issues : The toddler and preschool years. En C. Wainryb, & H. E. Recchia, *Talking About Right and Wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development* (págs. 41 - 43). Cambridge University Press.
- Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (6), 530-541.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Hansen, D. T. (1998) Los profesores y la vida cívica de las escuelas. *Revista española de pedagogía*, 209, 31-50.
- Martínez, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N° 7, 13 - 39.

- Martínez, C. & Posada, R. (2014). Evaluación de respuestas de dominio apropiado e inapropiado a transgresiones socio-morales en el contexto educativo. *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (1), 119-133.
- Ministerio de Educación (s.f.). *Sistema educativo colombiano*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Nucci, L. (2008). *Nice is not enough: facilitating moral development*. Pearson.
- Posada, R., & Parales, C. J. (2012). Violencia y desarrollo social: más allá de una perspectiva de trauma. *UniversitasPsychologica*, 11(1), 255-267.
- Saldarriaga, J. (2001) Leer la escuela en clave de conflicto. En Conflicto y Convivencia en la Escuela: perspectivas. Instituto Popular de Capacitación, Cap. 7. Ed. Marín Vieco Ltda. Medellín.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 329-336.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo social. In E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68p.). Madrid: Alianza.
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las ciencias y la cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>