

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL Y GESTIÓN DE LA DISCIPLINA SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Lic. Miguel A. Acquesta.

Lic. Dardo A.E. Papalia

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

RESUMEN

El presente trabajo aborda la problemática de la violencia escolar y su vínculo con el desarrollo moral por una parte y la gestión de la disciplina en las escuelas por otra. Los acontecimientos de violencia desencadenados en el ámbito educativo muestran un incremento constante en los últimos años. En el distrito de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, zona de influencia de la Facultad de Ciencias Sociales consideramos relevante indagar las relaciones existentes entre desarrollo moral, violencia y gestión de la disciplina con el objeto de contribuir al hallazgo de conductas y acciones que tiendan a disminuir de violencia escolar.

Revisando la literatura existente sobre el origen de las conductas desadaptadas o violentas, nos remiten a la psicología del desarrollo moral así como al estudio de la personalidad y del medio social en el que se manifiestan. Se propone que el índice de violencia en la escuela (EGB 3er ciclo y ESB) varía de acuerdo con el desarrollo moral de los estudiantes en relación a la experiencia lúdica de los mismos, sin ignorar por ello los múltiples factores que generan tales conductas violentas, algunos de los cuales

(abdicación del rol paterno; colapso normativo, empobrecimiento del lenguaje y prevalencia en la sociedad de las formas violentas de resolución de conflictos) están siendo abordados en una investigación en curso.

PALABRAS CLAVE:

Violencia escolar, desarrollo moral, gestión de la disciplina, experiencia lúdica

ABSTRACT:

The current paper is about school violence and its relation with the moral development in one side, and the management of discipline in establishments, by the other side. The violent events that happen in school have increased in the last years. In Lomas de Zamora, Buenos Aires, influence area of the Social Sciences Faculty (UNLZ), we consider it relevant to research about the existing relations between the moral developments, violence and discipline management with the aim to contribute to the findings of conducts and actions that tend to diminish the acts of school violence.

The existing literature about the origin of violent behavior takes us to the moral development psychology, the personality study and the ambient in which they happen. It is proposed that the violence at school index (EGB 3 and ESB) varies according to the moral development of students related to the ludic experience of them, without ignoring the multiple facts that produce violent behavior. Some of these facts (father role, normative collapse, language pauperization and prevalence in society of violent ways to solve conflicts) are studied in a current research.

KEYWORDS

School violence, moral development, discipline management, ludic experience

ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO

Del desarrollo moral y su relación con la violencia escolar

Los conflictos surgidos en las escuelas del conurbano bonaerense con respuestas violentas, agresiones, lesiones de diversa gravedad y críticas a los sistemas disciplinarios o gestión institucional son harto conocidos a través de los medios de comunicación habiendo recrudecido tal difusión en los últimos tiempos especialmente en este año¹. También es notable la cantidad de estudios sobre la influencia de los medios de audiovisuales sobre el desarrollo cognitivo y moral de los niños². Otro tanto ocurre con la mediación escolar, tema implementado en la actualidad con gran aceptación por la iniciativa privada y estatal en el ámbito escolar pero cuyos resultados han sido escasamente evaluados.

Abordaremos los siguientes temas:

- a- Cuantificación de las etapas del desarrollo moral y los aprendizajes sociales.
- b- Cuantificación de las dimensiones del sistema de gestión de la disciplina.
- c- Propensión de las conductas desadaptadas y respuestas violentas.

¹ Para acceder a una investigación de la Fundación Poder Ciudadano, podciudad@impsat1.com.ar.

De 92 directores de institutos de enseñanza primaria y secundaria, públicos y privados, del Gran Buenos Aires consultados:

84,7 % señala que se ha producido un aumento general de la violencia en los establecimientos educativos respecto del ciclo lectivo del año anterior.

78 % afirma que se ha incrementado el número de episodios violentos protagonizados por alumnos. Entre los hechos que se consignaron figuran algunos que ya habían sido denunciados en oportunidades anteriores: estudiantes que concurren a las escuelas portando armas, peleas en los recreos, venta de marihuana en los baños y frecuentes agresiones a los profesores.

68,4 % afirma que la principal causa de ese deplorable estado de cosas es "el empeoramiento de la situación económica", pero también se mencionan otros factores: la falta de valores de la sociedad, la crisis de autoridad de los padres de familia y de los maestros, el mayor consumo de drogas entre los jóvenes, el fomento de la violencia mediante la televisión.

² Se indica el siguiente trabajo por ser el más actualizado a nuestra disposición Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación y Cultura, en el marco del Convenio sobre Principios para la Autorregulación de las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación, referidos a la protección de la infancia y la juventud, formulado por el Ministerio de Educación, las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas y las cadenas de televisión. España Dirección de la Investigación: Prof. Dr. D. Jesús Beltrán Llera. Investigadora Principal: Prof. D^a Ana Isabel Peña Gallego. Investigadores colaboradores: Prof. Dr^a Luz Pérez Sánchez. Prof. Dr. D. Tomás de Andrés Tripero. Técnico Estadístico: Dr. D. Adolfo Sánchez Burón. EL IMPACTO DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN LA MODIFICACIÓN CONDUCTUAL Y COGNITIVA DE LOS NIÑOS, EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

El hallazgo puede ser considerado un descubrimiento a corroborar. Tales datos permitirán establecer la interacción de variables para describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo moral.

De los instrumentos de medición del desarrollo moral.

Del mismo modo que las mediciones de actitud no permiten por sí mismas predecir la conducta, tampoco podemos anticipar la conducta social a partir de las cogniciones sociales. El problema es importante tal como se indica en el apartado ***El origen de la moral***. Kohlberg elaboró a lo largo de veinte años un instrumento (el MJT) para evaluar la **competencia del juicio moral** es decir, la capacidad del individuo para tomar decisiones y hacer juicios morales frente a cualquier situación cotidiana. Utilizaremos este instrumento para llevar adelante parte de esta investigación.

De la institución escolar y la gestión de la disciplina.

La gestión de la disciplina en la institución escolar es una forma de preparación moral para los niños y jóvenes que posibilita, de resultar exitosa, su ingreso al mundo adulto con mejores herramientas para enfrentar la vida. De esta suerte, de cumplirse en forma eficiente con dicha función en la escuela, la salud social de la comunidad podría mejorar sustancialmente transformando muchos problemas sociales evidentemente endémicos, ligados a diversas formas de violencia. Los resultados de tales procesos de preparación moral en la escuela no son conocidos en profundidad.

Las dimensiones más significativas son:

- a- Formas de percepción, identificación y caracterización de los comportamientos.
- b- Formas de sanción, castigo o estímulos.
- c- Procesos decisorios respecto de la actuación frente a problemas disciplinarios: niveles y formas de participación de los distintos sujetos involucrados.

.Las primeras publicaciones de los principios de la modificación de la conducta incluían estudiantes que padecían déficits severos o conductas desadaptadas. El objetivo fue identificar procedimientos que permitieran enseñar a los estudiantes con serias demoras

del desarrollo moral. Se exploraron algunos de los factores que pudieran afectar el desarrollo moral. Si bien los resultados fueron alentadores no existe un símil para nuestra realidad escolar

Además del primer análisis para el tratamiento del desarrollo moral que se menciona en el apartado anterior se revisaron los textos de las corrientes de la psicología del desarrollo más representativas: la psicoanalítica, la psicología genética y la cognitiva. Se derivó luego a estudios complementarios que tratan el desarrollo moral: M. Weber y E. Durkheim. También la legislación vigente: Ley 24.830, Ley 24.417, el Capítulo IV del Reglamento General de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

De la revisión expuesta se concluye que los valores son puntos de decisión. Existe una cognición moral, es decir se puede evaluar la competencia moral. Dicha competencia está correlacionada con los fenómenos de violencia y delincuencia. El desarrollo moral no es una invariante progresiva, como podría ser la conservación de la sustancia o peso, pudiendo detenerse sin experiencias que lo favorezcan.

Piaget desarrolla en “*El criterio moral en el niño*”, su concepción acerca de la génesis de la moral. En lugar de centrarse sobre las valoraciones morales que hacen los individuos o sobre la conducta moral, se orientó hacia el estudio del razonamiento moral, es decir, hacia el estudio de los criterios con que los sujetos juzgan las conductas morales y cómo razonan acerca de ellas. En conclusión pasó del estudio de los contenidos morales a la estructura del razonamiento moral. Consideró que las normas a las cuales se adecua la condición de los individuos pueden ser impuestas por otros (en el caso de los niños, los adultos) o que las normas pueden ser interiorizadas y el sujeto las hace suyas. Mediante el estudio científico de las actitudes y el comportamiento de los niños respecto de las normas del juego de las bolitas, trató de determinar la medida en que el niño se adecua a las reglas del juego en su comportamiento concreto de juego. En este marco teórico puede hablarse de dos códigos morales en la infancia:

- a) el *código moral de la coacción*, que sería el primero en aparecer y que se desarrollaría en el contexto de las relaciones unilaterales entre el niño como inferior y el adulto como superior, Así, el niño se adapta a las prohibiciones y

sanciones impuestas por el adulto como absolutos morales, como cosas dadas que no se cuestionan y que son sagradas. Aquí no interesan ni las intenciones ni los motivos implícitos sino solamente las consecuencias manifiestas. De esta manera, la justicia se reduce a lo que la autoridad exige.

- b) El *código moral de la cooperación*, es el segundo en aparecer y se constituye a partir de las relaciones recíprocas entre personas iguales y está basado en el respeto mutuo y no unilateral. En este momento, el niño comprende las razones básicas del código moral y comienza a concebir la acción moral como un bien autónomo. De esta manera, las reglas se convierten en convenciones racionales que son útiles a la acción grupal ordenada antes que a dictados arbitrarios y discutibles.

En su investigación acerca de la génesis del deber, partió de la formación del sentimiento de obligación desarrollado por P. Bovet, según el cual este sentimiento estaría sujeto a dos condiciones: a) la intervención de consignas dadas desde el exterior (órdenes de cumplimiento indeterminado: no mentir, no robar, etc.) y b) la aceptación de consignas dadas que supone un sentimiento particular entre quien recibe y quien da la consigna. Este sentimiento particular es el de *respeto*, compuesto por dos variables: afecto y temor; juntos, porque por sí solo el afecto no alcanza para entrañar una obligación y, por sí solo, el temor sólo conduce a una sumisión material o interesada. Por lo tanto, este tipo de respeto vincula el afecto y el temor unidos a la situación del inferior con respecto al superior y esto lleva a la aceptación de consignas y en consecuencia a un sentimiento de obligación. Piaget llama respeto unilateral a este respeto que une a dos sujetos, uno inferior y otro superior para diferenciarlo del respeto mutuo basado en la reciprocidad y la estimación. Este respeto unilateral genera una moral de obediencia caracterizada por una heteronomía, que luego se atenuará para dejar paso a la autonomía propia del respeto mutuo.

W. Brennan (1965) criticó duramente a Piaget por situarse como sociólogo al explicar el desarrollo moral, descartando una explicación más compleja considerando las realizadas para el conocimiento físico o lógico-matemático. Se distinguen *adaptación-proceso* y *adaptación-estado*. Sintetizando, Piaget (1977) intenta explicar porqué la *razón* prolonga los mecanismos biológicos centrales del ser humano. En la relación entre los estímulos sensoriales que dan origen a las creencias y conocimientos, organizados en el

lenguaje, está implicada la psicología del desarrollo moral. Según Piaget³ la estructura cognitiva es independiente del contenido cultural y es aplicable a cualquier contenido. Kohlberg por su parte desde su denominada teoría cognitivo-evolutiva, continuó los desarrollos teóricos de Piaget investigando el desarrollo del cambio moral así como las aplicaciones educativas de dicha extensión. Este enfoque supone que los principales cambios producidos en el desarrollo implican importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (hipótesis cognitiva) y el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (hipótesis evolutiva). Las nuevas estructuras logradas representan siempre formas de equilibrio superior en la interacción organismo-medio: una mayor reciprocidad entre la acción del organismo sobre el medio y la acción del objeto o situación sobre el organismo. La aplicación de las dos hipótesis anteriores al ámbito moral equivale a afirmar que los principales cambios que se producen con el desarrollo son de tipo cognitivo y conducen a niveles de justicia superior. Este modelo también tiene en cuenta que los niños pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo "físico" y el mundo "social" sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas. En la vida del niño existe una unidad de desarrollo, hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social. El desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales. El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral, aunque no todas las personas logran el límite superior de razonamiento moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado.

Ética y moral

Ambos conceptos suelen utilizarse como sinónimos intercambiables: se dice que tal conducta es *ética* o es *moral* pero también como si expresaran cosas distintas como cuando se habla de *ética* y *moral*. La palabra *ética* proviene del griego, del sustantivo *ethos*. El concepto *moral* proviene del latín, del sustantivo *mores*. Significa *costumbre*:

³ Piaget, J. **Biología y conocimiento**, México: Siglo XXI, 1990

lo *moral* es lo relativo a las costumbres de las personas. *Ethos* presenta un problema, porque es un concepto ambiguo. Así las cosas, *ética* podría significar tanto *estudio del carácter* como *estudio de los hábitos*. El *carácter* se refiere a las *actitudes, creencias y valores*. Según esto, la *ética* se refiere lo más íntimo del ser humano, con el *carácter* y por consiguiente también con aquello que *habita* en el ser humano.

La *ética* en sentido moderno es una parte de la filosofía. **MORAL** se refiere a las normas de conducta, a los *valores* y a las opiniones que sobre ellas que tiene una sociedad. **ÉTICA** es el estudio de la moral. Es decir, es la parte de la filosofía que analiza la moral. La *ética* se encarga de estudiar el fenómeno moral. Pero el fenómeno de lo moral le exige a la *ética* que se ocupe de dos tareas básicas:

1. La delimitación de los problemas de tipo moral.
2. Los fundamentos de las normas morales.

Es decir, no basta que la *ética* reflexione acerca de cuáles son las normas o pautas morales por las que se rige una sociedad, sino que debe analizar si dichas normas son correctas o cuáles serían las correctas y por qué. Existe una pluralidad de normas y códigos morales y una serie de problemas vinculados a ello que afectan a todos los seres humanos que viven en una comunidad y en una cultura. Ellos son:

1. El problema del origen de lo moral. Es decir, de dónde proviene el hecho de que una acción sea moral o inmoral;
2. El problema del concepto de lo moral. En qué consiste lo moral.
3. El problema de la fundamentación ética. Por qué una acción es moral o no lo es.

El origen de lo moral

El problema consiste en determinar si la norma, la ley de conducta considerada moral, proviene de la razón misma. Dicho de otro modo: o bien la ley moral se origina en el *sujeto* de la acción moral, que se da a sí mismo la ley (*autonomía* de la norma moral). Por ejemplo, en la *ética* de Kant la ley proviene de un *imperativo* de la razón que es inherente a la razón misma) y en Sartre la ley proviene de asumir como propios los

actos realizados; o bien la ley moral se origina en una *autoridad* externa al sujeto (*heteronomía* de la norma moral, la ley la da otro). Este es el problema que se plantea con la conceptualización de la moral.

Otro tanto ocurre con las primeras investigaciones sobre el desarrollo moral, resulta ilustrativo al respecto la fundamentación y desarrollo del *bible test* concebido por Laycock en los Estados Unidos. Para unos la característica que define lo moral es la *norma*. Para otros, el valor. En el primer caso se suele hablar de ética formal y en el segundo, de ética material. Que una ética sea formal quiere decir que da más importancia a la forma que al contenido: la norma como ley abstracta más allá de su aplicación. Se suele decir que una ética formal es autónoma y que una ética material es heterónoma.

La ética kantiana tiende a desvincular el carácter moral de todo contenido de valores. Pero la acción no se califica moralmente por ese fin, sino por la posibilidad de que pueda ser *universalizada* a todos los hombres. Desde la ética kantiana se hace algo bien o mal porque existe una *regla* o *máxima*. (Kant, I., op. cit.) El problema se traslada hacia la sociología o hacia la psicología social. Para quienes privilegian lo material en la ética, la esencia de lo moral consiste ya sea en una finalidad de la acción: *ética de fines* o *teleológicas* -del griego *telos*: fin- ya sea en un bien que se quiere alcanzar con la acción. El fin es justamente aquello a lo que cada acción tiende. Y el fin, en general, es el bien.

Para Max Scheler, de gran influencia en el pensamiento de Kohlberg, el problema surge de las soluciones mismas que se trataron: la relación medios-fines. Las denominó ética de la convicción y ética de la responsabilidad. Ejemplos de una ética de la convicción serían la ética cristiana y la ética de Kant, entre otras. La acción moral se fundamenta en un principio básico, en la convicción de la existencia de una máxima que debe regular toda acción, al margen de las posibles consecuencias que acarree seguir dicho precepto. En la ética de la convicción, los fines nunca justifican a los medios.

Kohlberg definió el razonamiento moral como juicios sobre aceptación o desviación a la norma. Sus estudios de razonamiento moral están basados en el uso de dilemas morales o situaciones hipotéticas en las que las personas deben tomar una decisión.

Kohlberg definió el nivel de razonamiento moral a partir de la solución de un dilema. Una acción buena o mala es determinada por sus consecuencias físicas.

La dificultad de los instrumentos de recolección de datos disponibles obedecen a la inexistencia de una teoría que explique el desarrollo moral, por ello se adopta el MJT para la evaluación del desarrollo moral.

A partir de la hipótesis de investigación, se establecieron las áreas para definir la relación entre desarrollo moral y la gestión institucional, considerando:

Una etapa, fase, período, etc.

Un componente de la etapa, fase, período, etc.

Los componentes: maduración, crecimiento, aprendizaje, desarrollo. Aspectos del desarrollo de la moral.

La correlación preliminar indica que:

La moralidad depende de la experiencia lúdica de los estudiantes y la violencia o actos de indisciplina responden al desarrollo moral.

Procedimientos

El universo de aplicación estuvo constituido por alumnos y docentes de 16 (dieciséis) escuelas de gestión estatal pertenecientes al distrito de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires. Se analizaron:

Formas de vigilancia y control del comportamiento de los alumnos. Formas de sanción, castigo o estímulos. Procesos decisorios respecto de la actuación frente a problemas disciplinarios: niveles y formas de participación de los distintos sujetos involucrados. Problemas cotidianos en el ámbito escolar en la relación con los estudiantes y autoridades. Problemas típicos de la vida cotidiana propia.

Para buscar una regularidad en la secuencia de acciones, orientadas a un fin, que desencadenen un proceso e inferir una intervención o leyes tecnológicas⁴. Las acciones de intervención son parte del proceso y constituyen leyes tecnológicas cuando son intencionales (v.g. clínicas, pedagógicas) o contextuales.

El Test del Juicio Moral⁵

La Prueba del Juicio Moral (MJT) se utiliza para evaluar la competencia del juicio moral, definido por L. Kohlberg como *la capacidad de tomar decisiones y hacer juicios morales a partir de principios internos para actuar de acuerdo con ellos* (Op. cit)

Uno de los principios del sistema democrático es resolver los problemas a través de las negociaciones en lugar de usar el poder, la fuerza o la violencia. Obviamente, un requisito previo importante para las negociaciones pacíficas es la habilidad de los participantes de escuchar al otro aunque sea antagonista o incluso enemigo. Si nosotros queremos encontrar una base moral para una solución justa del conflicto, debemos poder no sólo apreciar los argumentos de las personas que apoyan nuestra posición sino también los de aquellos que se oponen. Semejante competencia es crucial para participar en una sociedad democrática y pluralista.

Esencialmente, el MJT evalúa la competencia del juicio moral con argumentos opuestos en una situación límite significativa o, al menos, no extraña para la mayoría de las personas. Los argumentos en pro y en contra son el rasgo central y se confrontan con dos dilemas morales.

El C-índice del MJT es el grado en que los juicios en pro y contra de los argumentos están determinado por puntos de vista morales en lugar de una opinión acuerdo-

⁴Véase Popper, K. (1945) **The Open Society and Its Enemies**, London: Routledge & Kegan Paul, 1945. Hay traducción al español **La sociedad abierta y sus enemigos**, Buenos Aires: Paidós, 1957

⁵ Para evaluar el MJT puede véase Lind G. **The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited A Dual-Aspect Model**, University of Konstanz, Germany, 1998. Puede solicitarse al equipo de investigación una copia a daep@abaconet.com.ar

desacuerdo. Indica, para usar la terminología de Piaget, el grado en el que los principios morales se han vuelto el conocimiento necesario para responder.

Además de esta variable cognoscitiva, el MJT también nos permite medir los ideales morales es decir, las actitudes en cada fase del razonamiento moral definidos por Kohlberg.

La versión normal del MJT utilizada en la investigación, contiene dos historias. Dentro de la historia, la bondad o maldad de la decisión del protagonista dependen de razones implícitas. Para muchas personas, representa una diferencia grande si alguien se comporta bien porque tiene ganas o porque espera conseguir un premio; si fue obligado a través de circunstancias externas o porque quiere cumplir con su conciencia moral.

Se pide juzgar dos temas a partir de argumentos aceptables. Estos argumentos presentan niveles diferentes de razonamiento moral, seis que apoyan la decisión que tomó el protagonista y seis que no. Cada dilema requiere juzgar doce argumentos. En total hay 24 argumentos.

Antes de juzgar la aceptación o rechazo de los argumentos presentados, se pide evaluar la acción del protagonista en una balanza de "completamente aceptable" a "completamente inaceptable". Esta valuación no tiene ningún papel en la competencia del juicio moral de una persona, aunque brinda información importante para hallar la medida de la competencia del juicio moral. El MJT incluye una tarea moral y no meramente una actitud moral o valorativa.

Para puntuar el MJT, deben seguirse los pasos indicados en las ecuaciones indicadas.

$$\begin{aligned}
 SS_{Total} &= \sum_{i=Work}^{Doc} \sum_{j=Pro}^{Com} \sum_{m=Stage1}^{Stage6} x_{ijm}^2 \\
 MSS &= \frac{(\sum x_{ijk})^2}{24} \\
 SS_{Deviation} &= SS_{Total} - MSS \\
 SS_{Stage} &= \left(\sum_{m=Stage1}^6 \left(\sum_{i=Work}^{Doc} \left(\sum_{j=Pro}^{Com} x_{ijm} \right)^2 \right) \right) / 4 - MSS \\
 MJT\ Competence\ score &= \frac{SS_{Stage}}{SS_{Deviation}} * 100 = r_{Stage}^2 * 100
 \end{aligned}$$

Conclusiones.

De los datos obtenidos y calculando el coeficiente de Pearson, se observa en la tabla adjunta que la correlación es positiva y alta. Estos valores son datos que nos orientan para una búsqueda más profunda. Tampoco son concluyentes a saber por las siguientes restricciones:

- 1- De acuerdo con los datos disponibles, nunca se hizo un estudio similar en nuestro país y no pudimos constatar que se hayan realizado en otros lugares.
- 2- Con respecto a la experiencia lúdica: de los cientos de trabajos realizados sobre el tiempo libre de los niños en edad escolar, casi todos se centran en las horas dedicadas a la influencia de la televisión y videojuegos. No encontramos alguno que dedicara al juego en sentido social fuera de la escuela: desde la pelota hasta los tradicionales como la escondida, la mancha, poliladron y otros. Se indagó sobre el particular a Mónica Berón, investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y autora de importantes trabajos antropológicos sobre el juego, quien nos sugirió consultar en el Instituto Nacional de Antropología a Ana M. Dupy, investigadora de ese Instituto. Se hizo esta opción en tanto los autores tradicionales sobre el juego y los niños lo hacen con fines pedagógicos o clínicos.
- 3- Los instrumentos de recolección de datos sobre la experiencia lúdica de los niños son rudimentarios. Para establecer una correlación óptima se necesita realizar experiencias controladas con un seguimiento pormenorizado dentro de

establecimientos educativos con altos índices de violencia y con bajo o escaso nivel de violencia.

- 4- La muestra de estudio: del total de tomas realizadas: 221 se rescataron 198, el resto se descartó por estar incompletas o confusas. Se tomaron veinte casos de dos instituciones de características similares pero de sectores sociales distintos.
 - a- Los incidentes de *indisciplina* se ubicaron en el siguiente orden: violencia verbal, peleas durante el recreo o la entrada/salida de la escuela, robos y discriminación por nacionalidad.
 - b- De los datos obtenidos y cruzados con la información brindada por las maestras, los niños que jugaban más horas resultaban más permeables a la conversación y aceptación de pautas de respeto al otro; tenían menos llamados de atención y tendían a colaborar con sus compañeros. Este indicador no resulta fiable. Podría resultar engañoso. Este punto debería evaluarse de acuerdo con lo establecido en el Punto 3.
 - c- Se tomaron cinco niños que manifiestan jugar y cinco que no de la escuela A y otra muestra similar de la B.
 - d- Todos los casos corresponden a niños y niñas de 12 años.
- 5- El intervalo de confianza está dentro de los valores aceptados.
- 6- Si bien los datos no son concluyentes, puede observarse que los niños con más experiencia lúdica, sin importar el sector social, puntúan más alto en el MJT.
- 7- Si se acepta que democracia, moralidad y educación son categorías dependientes, queda clara la relación entre experiencia lúdica y moralidad. Si el desarrollo moral es una condición para la convivencia democrática, la educación se puede mejorar a partir de la convivencia.
- 8- De las causas por las que los niños no juegan la primordial es el miedo a circular por los espacios públicos: plazas, calle, espacios de juego.

- 9- Los resultados obtenidos permiten ver que el fenómeno de la violencia se de preferentemente en los centros urbanos.
- 10- Cuando hablamos de experiencia lúdica o juegos, nos referimos al siguiente hecho:
- a- El proceso de crecimiento y maduración del sistema nervioso hasta los doce años no permite la práctica de deporte tal como se entiende. Los expertos en Educación Física Infantil hablan de juego e iniciación deportiva para la edad escolar hasta los 13-14 años.
 - b- El organismo, en el proceso de crecimiento y maduración requiere de una cierta actividad física que si se limita provoca un déficit en el desarrollo. El encierro y la vida sedentaria afecta el desarrollo en su totalidad.
- 11- El problema de la actividad lúdica implica una ingesta de alimentos que cubra la cuota de calorías necesarias. Los efectos del desequilibrio de ambas dimensiones afecta al desarrollo.
- 12- Se pretendió pesar y medir a los estudiantes para evaluar los niveles de crecimiento esperados para la edad según la libreta sanitaria, al igual que establecer los niveles de la dieta. Este punto provocó temores en las maestras. Se decidió anularlo de la investigación. Pero debe tenerse en cuenta en estudios posteriores.
- 13- No se consideró en ningún caso la formación del grupo familiar o el nivel de conflictos que pudieran existir en ese ámbito.

Correlación entre desarrollo moral y actividad lúdica

N	MJT X	X - X _p =x	Y=Hs juego	Y - Y _p =y	x *y	x ²	y ²
1	15,8	-1,79	3	-3,45	6,17	3,20	11,90
2	14,6	-2,99	2	-4,45	13,30	8,94	19,80
3	15,8	-1,79	2	-4,45	7,96	3,20	19,80

N	MJT X	X - X _p =x	Y=Hs juego	Y - Y _p =y	x *y	x ²	y ²
4	15,2	-2,39	3	-3,45	8,24	5,71	11,90
5	14,6	-2,99	2	-4,45	13,30	8,94	19,80
6	16,2	-1,39	3	-3,45	4,79	1,93	11,90
7	14,6	-2,99	1	-5,45	16,29	8,94	29,70
8	13,8	-3,79	2	-4,45	16,86	14,36	19,80
9	15,2	-2,39	3	-3,45	8,24	5,71	11,90
10	16,2	-1,39	3	-3,45	4,79	1,39	11,90
11	17,2	-0,39	6	-0,45	0,17	0,15	0,20
12	18,2	0,61	9	2,55	1,55	0,37	6,50
13	18,2	0,61	10	3,55	2,16	0,37	12,60
14	19,6	2,01	10	3,55	7,13	4,04	12,60
15	17,2	-0,39	9	2,55	-0,99	0,15	6,50
16	18,6	1,01	6	-0,45	-0,49	1,02	0,20
17	19,6	2,01	10	3,55	7,13	4,04	12,60
18	18,2	0,61	15	8,55	5,21	0,37	73,10
19	18,2	0,61	15	8,55	5,21	0,37	73,10
20	18,6	1,09	15	8,55	9,31	1,18	73,10
x_p	17,59		Y_p= 6,45		Σ x *y = 174,3	Σ x² = 74,3	Σ y² = 438,3

N	MJT X	X - X _p =x	Y=Hs juego	Y - Y _p =y	x *y	x ²	y ²
						8	9

x_p = Promedio de los valores del MJT de los estudiantes de la muestra

Y_p = Promedio de horas de juego semanal de los estudiantes de la muestra

MJT X Valores del MJT

Y=Horas de juego por semana

Coefficiente de correlación de Pearson

$$r = \frac{\sum (x \cdot y)}{\sqrt{\sum x^2 \cdot \sum y^2}}$$

El coeficiente de correlación entre desarrollo moral y actividad lúdica es positivo y alto.

Recomendaciones

Si se continúa en la línea de investigación y se establecen con mayor precisión los resultados obtenidos, debe considerarse que:

- 1- Formar a los estudiantes que cursen Psicología del Desarrollo en la toma del MJT.
- 2- Impulsar a aquellos que trabajen en escuelas del distrito para que colaboren con el desarrollo de la investigación y la aplicación de tecnología pedagógica orientada al desarrollo de conductas prosociales.
- 3- Si la correlación quedara corroborada, informar a la sociedad e impulsar emprendimientos recreativos autofinanciados con profesores de Educación Física.

- 4- Realizar un análisis costo/beneficio de lo que implica la violencia versus la promoción social y la generación de conductas prosociales.
- 5- . Los indicadores muestran que va en aumento, en particular dentro del sistema educativo. Por ello el estudio de los condicionantes de la violencia (modelos sociales violentos de resolución de conflictos, ausencia de autoridad paterna, empobrecimiento del lenguaje con consiguiente pérdida del valor del diálogo, dificultades para aceptar y convivir con las diferencias, creciente hipocresía en los vínculos sociales y colapso valorativo, entre otros) no pueden ser dejados de lado al investigar el tema de la violencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Acquesta, M.A. **Aportes Teóricos a la Psicología del Desarrollo. 2da Edición**, Biblioteca de Iniciación. Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ. Buenos Aires, 2006.

Acquesta, M.A. Papalia, D. (1997) **Psicología del desarrollo infantil**, Buenos Aires: ZH, 1997

Brennan, W (1965) *The foundation for moral development*, **Special Education**, 1965, vol LIV, N 1

Campbell, W. (1954) **Form and Style in Thesis Writing**, Boston: Houghton Mifflin Company, 1954

Cialdini, R.B. **The Moral Intelligence of Children Influence**, Random house, 1997

Coles, R. **The Moral Intelligence of Children**, Random House, 1997

Damon, W. **Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools**, Random House, 1996

Dewey, J. (1933) **How we Think**, New York: Prometheus, 1933

Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires **Reglamento General**

Durkheim, E. **La educación moral**, Buenos Aires: Losada, 1997

Eccles, J.(1991) **Evolution of the Brain: Creation of the Self**, London: Routledge, 1991

Harre, R. (1977) *The ethogenic approach: Theory and Practice*, Advances in **Experimental Social Psychology**, Vol 10, 1977.

Harris, M. (1974) **Vacas, cerdos, guerras y brujas; los enigmas de la cultura**, Madrid: Alianza, 1989

Holmes, R. (1980) **Empirismo y psicoanálisis**, en Geber, B. (compiladora) **Piaget y el conocimiento**, Barcelona: Paidós, 1980

Jones, A. (1951) **Principles of Guidance**, New York: McGraw Hill, 1951

Kant, I. **Fundamentación de la metafísica de las costumbres**, Madrid: Espasa-Calpe, 1981

Kline, P. (1998) **A Psychometric Psychology**, London: Routledge, 1998

Ley 24.830 "*Responsabilidad de los tutores, curadores y propietarios de establecimientos educativos*" en Antecedentes Parlamentarios, Buenos Aires: La Ley 1997 nro 8

Likert, R. **Technique for measurement of attitude**, Routledge & Keagan, Londres, 1966

Lind, G. **Moral Development and the Social Environment : Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education**, Transaction Pub, 1986

Munsey, B. **Moral Development Moral Education and Kohlberg**, Random House, 1980

Piaget, J. (1947) **La naisance de l'intelligence chez l'enfant** Neuchatel: Delachaux & Niestle, 1977. Hay traducción al español de Pablo Bordonaba, **El nacimiento de la inteligencia** México: Grijalbo. 1990

Piaget, J. **El desarrollo del juicio moral en el niño**, Morata, 1970

Popper, K. Eccles, J. (1977) **El yo y su cerebro**, Barcelona: Labor, 1985

Popper, K. (1945) **The Open Society and Its Enemies**, London: Routledge & Kegan Paul, 1945. Hay traducción al español **La sociedad abierta y sus enemigos**, Buenos Aires: Paidós, 1957

Popper, K. (1957) **The Poverty of Historicism**, London: Routledge & Kegan Paul, 1957. Hay traducción al español **La miseria del historicismo**, Madrid: Taurus, 1961

Popper, K. (1959) **The Logic of Scientific Discovery**, London: Hutchinson, 1959. Hay traducción al español **La lógica de la investigación científica**, Madrid: Tecnos, 1962

Popper, K. (1963) **Conjetures and Refutations**, London: Routledge & Kegan Paul, 1963. Hay traducción al español **Conjeturas y refutaciones. Tres conceptos sobre el conocimiento humano**, Barcelona: Paidós, 1983

Rose, A.M. (1954) **Theory and Method in the Social Science**, Mineapolis: University of Minnesota Press, 1954

Sokal, A. *Experimento peligroso*, **Ciencia Hoy**, Buenos Aires, nro 36, 1996

Thomas, D.R. y otros **Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematically varyng teacher's behavior**, Journal of Applied Behavior Analysis, 1968

Para citar este artículo:

Acquesta, Miguel Angel - Papalia, Dardo (01-04-2008). PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL Y GESTIÓN DE LA DISCIPLINA SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR..

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, V5, pp.27-46

ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=865>