

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

LA INFLUENCIA DE LOS VALORES DE COOPERACIÓN, TOLERANCIA Y RESPETO EN LA  
INTERACCIÓN ESCOLAR DE NIÑOS DE 6º DE PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN

ALEJANDRA GUADALUPE ARENAS VALENCIA

QUERALT JOYCE GUZMÁN ESCOBAR

ASESOR: DR. ALEJANDRO ZUVIRE CABELLO

México D.F., Febrero de 2007

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1: LOS VALORES EN LA SOCIEDAD</b>	
LOS VALORES A TRAVÉS DEL TIEMPO.....	8
CONCEPTO DE VALOR DESDE VARIAS PERSPECTIVAS.....	9
COOPERACIÓN, TOLERANCIA Y RESPETO; EJES DE UNA BUENA INTERACCIÓN	16
LA PSICOLOGÍA Y EL DESARROLLO MORAL.....	21
<b>CAPÍTULO 2: SOCIALIZACIÓN</b>	
CONCEPTO DE INTERACCIÓN.....	27
DEFINICIÓN DEL GRUPO EN TÉRMINOS DE INTERACCIÓN.....	28
EL GRUPO DE IGUALES A LO LARGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.....	36
INTERACCIÓN GRUPAL EN LA EDUCACIÓN.....	41
<b>CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PREADOLESCENTE DE 6° GRADO DE PRIMARIA</b>	
PREADOLESCENCIA.....	45
DESARROLLO FÍSICO Y EMOCIONAL EN LA PREADOLESCENCIA.....	46
ESTADIOS DE LA ENERGÍA PSICOSEXUAL EN LA ADOLESCENCIA SEGÚN PETER BLOS.....	50
<b>CAPÍTULO 4: LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 5: MÉTODO</b>	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	66
OBJETIVOS.....	66
ACTORES.....	66
ESCENARIO.....	66
DISEÑO.....	67
TÉCNICAS DE ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.....	67
INSTRUMENTOS.....	67
PROCEDIMIENTO.....	68
<b>RESULTADOS</b>	
ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	72
ANÁLISIS CUALITATIVO.....	76
CONCLUSIONES.....	78
SUGERENCIAS.....	82
<b>ANEXOS</b>	
DIARIO DE CAMPO.....	85
<b>REFERENCIAS</b> .....	89

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo identificar cuál es la influencia de los valores de tolerancia, cooperación y respeto en la interacción en niños de 6° de primaria dentro del aula, debido a que el aprendizaje y el desarrollo de estos valores favorece las relaciones entre niños para una mejor convivencia, y si son fomentados, se evitarán así problemas que surgen en los años críticos de la adolescencia (Luque, 2000).

Para guiar el proceso de investigación, se expusieron elementos teóricos como:

⊙ En el primer capítulo se abordó el tema de los valores, tomando como concepto de valor un ideal de vida, el carácter de una persona (Latapí, 1999). Y donde nos enfocaremos en los valores antes mencionados, puesto que en esta etapa los niños necesitan una adaptación a la sociedad llegando a concretar sus inquietudes hacia los demás actuando asertivamente, y son estos valores los que comienzan a aparecer por la necesidad que tiene el niño para relacionarse de una forma adecuada con los demás (Isaacs, 1994).

⊙ Dentro del segundo capítulo se habló del tema de la interacción, refiriéndonos a esta como actividades coordinadas con secuencia, basadas en la influencia mutua de los participantes en ellas (Schaffer, 1989).

⊙ Entrando en el tercer capítulo, se expuso el desarrollo del niño entre los 11 y 13 años, ya que los cambios hormonales previos a la pubertad incrementan el nivel de tensión pulsional, lo cual se pone de manifiesto tanto en la conducta como en los contenidos mentales (Blos, 1980).

⊙ El capítulo cuarto, titulado “Los valores en la educación”, se hizo la recopilación de los tres capítulos antes mencionados, donde se aborda el cómo se lleva a cabo la formación la formación de valores dentro de una institución, y así mismo, más en concreto dentro del aula. Llegando así a explicar que los aprendizajes de los valores morales no acompañan automáticamente a los contenidos curriculares concretos, esto depende del modo, el estilo o tacto del profesor, el cual ha de facilitar el aprendizaje de sensibilidades morales y cívicas en los alumnos Hansen, 1998; en Ortega y Mínguez, 2001).

© En el capítulo quinto se encuentra el método de estudio con todo lo que lo conlleva como el planteamiento del problema, los objetivos, etc.

© Y por último, en el capítulo sexto, se detallan el análisis de los resultados, las conclusiones y las sugerencias a los profesores.

El estudio es de tipo descriptivo, utilizando como herramientas el diario de campo, el cual se llevó a cabo por dos observadoras individualmente, y después el análisis se realizó en conjunto para comparar y encontrar similitudes como diferencias entre los comportamientos de los adolescentes.

## JUSTIFICACIÓN

La interacción que se da en la escuela es de suma importancia, ya que es el medio que brinda herramientas para establecer vínculos afectivos entre los niños. De esta manera, enfocándonos en los preadolescentes, la interacción que se da entre ellos, depende mucho de cómo se les promuevan los valores, ya que muchas veces se enseñan sin llevarlos a la práctica. Si seguimos dejando la enseñanza de los valores a la suerte, corremos el riesgo, de perder una pieza integral en toda nuestra cultura y por ende en la organización de nuestra sociedad (Schiller, 2001).

Por otro lado el fomento de valores es uno de los puntos centrales para facilitar el desarrollo de la interacción en niños entre los 11 y 13 años, ya que nos encontramos en la edad donde si se ve por esta educación, se podrán evitar la mayor parte de los problemas que surgen en los años críticos de la adolescencia. Con esto decimos que la interacción en el grupo depende de cómo se ejerciten los valores, puesto que muchas veces se ve truncada cuando no existe una ambigüedad entre los individuos en lo que se refiere al aprendizaje y práctica de estos.

En el niño no hay jerarquía autónoma de los distintos valores, el argumento de autoridad es determinante. En el adolescente se desmorona ese argumento externo y aparece la conciencia personal con lo que comienza el juicio valorativo que produce conflicto con lo dado en la niñez y surge la crisis, es por lo que se debe manifestar que el tema del fomento de valores en personas parece importante, ya que si se reflexiona hoy en día la práctica de los valores se ha perdido puesto que la sociedad ha optado por una conducta egocéntrica, pensando sólo en el bienestar propio sin importar el contexto que le rodea.

Por tal motivo, la preocupación que se tiene por conocer la influencia de los valores de tolerancia, cooperación y respeto en la interacción es porque se quiere prevenir conductas antisociales que puedan manifestarse dentro de la socialización, a consecuencia de los cambios físicos y psicológicos que se dan en este periodo del ser humano. Se considera que es posible, en esta etapa, guiar a los alumnos a una adquisición de valores más firme, mediante situaciones que atraigan su interés.

# CAPÍTULO 1

# LOS VALORES EN LA SOCIEDAD

## Los valores a través del tiempo

Desde hace muchos años, la sociedad ha creado una especie de normas morales a las que se llama valores.

En décadas pasadas, los valores eran inculcados como la mejor opción para una vida buena y tranquila. En nuestra época la sociedad está cambiando con rapidez, desde lo que es la estructura económica y familiar, hasta lo que es la cultura y tecnología donde cada uno de esos cambios ha creado y sigue creando un efecto en nuestro comportamiento y actitudes. Por ejemplo mientras tenemos la posibilidad de conseguir las cosas que queremos y necesitamos rápidamente, nos volvemos menos pacientes y menos capaces de utilizar nuestros propios recursos. No nos llama la atención practicar los valores (Schiller y Bryant, 2001).

Los valores están incorporados, algunas veces, en el aparato visual, resultando difícil verlos. Miramos a través de ellos, como lo hacemos por medio de nuestros ojos, aunque como estos debemos descubrirlos frente a un espejo. Por ello definirlos, aunque necesario es difícil y polémico. Se habla de valores continuamente sin saber lo que son en realidad, pero al tratar de definirlos nos damos cuenta de estar pisando un terreno delicado que no está exento de errores y confusiones, como no lo está de polémicas e impresiones.

Con esto, se puede decir que la condición esencial del ámbito moral es que los seres humanos tengan la capacidad de elegir de modo libre y responsable, entre diferentes opciones (Latapí, 1999).

Es tiempo de que se cuestione el sistema de valores, es decir, es tiempo de identificar que valores son importantes para el futuro de la sociedad, de apoyar y alentar la práctica de esos valores en nuestra vida diaria. El valor actúa en calidad de regulador solo si es asumido y aceptado por el individuo e incorporado a su comportamiento. De hecho, cuenta con un matiz personal que le aporta cada sujeto, "la persona acrecienta el valor a través de su experiencia y algo que es clave, a través de su propio lenguaje" (González, 1996). Por lo tanto ¿De quién es la responsabilidad de enseñar los valores a los niños? La responsabilidad es de cada uno de

nosotros. Nos demos cuenta o no, siempre estamos enseñando valores y practicándolos, pero debemos hacer un esfuerzo más consciente respecto a su enseñanza.

Por tal motivo el proceso educativo tiene como propósito, formar a las futuras generaciones preparando el porvenir de la patria, solucionando el problema del fin de la educación y la cuestión de los valores a promover a través de esta, por medio de una cosmovisión, suscitando un determinado tipo de hombre y mujer con ciertas características, excelencias y valores.

### **Concepto de valor desde varias perspectivas**

El valor es el significado de una cualidad positiva que tienen las personas, así mismo, el mérito que logran al poder desarrollarlo y llevarlo a cabo (Carreras., et al. 2001). Es un ideal de vida, configuración o estructuración de la realidad en el que procesamos los estímulos que recibimos del medio; en fases sucesivas de integración, ciertas faltas consistentes, conforme a las cuales interpretamos y valoramos la realidad, es lo que suele llamarse el “carácter” de una persona (Latapí, 1999), y a pesar de ellos podemos distinguir, juzgar, discernir, apreciar, contemplar y preferir. Kluckhohn (1951; en Plaza, 2001) define al valor como una concepción explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo que determina lo deseable, influyendo así en la selección de los medios disponibles y en las metas de acción que dirigen la conducta hacia un objetivo. “El valor se apega a los ideales que marca el ideal del yo del super yo, y la actuación de la persona dentro de este continuo dependerá de la fuerza del yo y de su capacidad para neutralizar la energía y desarrollar motivaciones derivadas. El sujeto busca apearse a los ideales del yo, a sus valores, y de esta manera conserva su autoestima, por lo que los valores se vuelven una fuente de motivación para la conducta” (Op. Cit.).

Los valores sólo existen en y para la conciencia, y su función dentro de ella es dotar de sentido, de razón de ser, a todas las cosas que a la conciencia se le presentan como objetos. Desde la perspectiva psicológica sociológica, los valores que se presentan en la conciencia, son construcciones mentales que hace el individuo sobre la realidad que vive: son reales para él, y todos sus procesos psicológicos se derivan de su constructor (Op. Cit.).

Los valores tienen su origen en los más altos ideales acerca del destino de la humanidad que por consenso han buscado los hombres a lo largo de la historia.



Por tanto, los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. Se dice que el concepto de valor, esta tomado como un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos. Como consecuencia, entenderíamos como contravalor, todo aquello que dificultara al hombre llegar a ser más persona y le restara humanidad (Carreras., et al. 2001).

Kernberg (1975; en Rizo, 2004) desde un enfoque psicoanalítico, menciona los valores y su jerarquía como elementos esenciales de la integración de una personalidad sana con una autoestima alta, ya que el logro de metas y aspiraciones personales son necesarios para el buen funcionamiento social, y también se obtienen gratificaciones en el entorno que satisfacen demandas yoicas y súper yoicas, de ahí que los sistema de valores culturales, éticos y estéticos jueguen un papel integrador y estructurante. La autoestima aumenta con la gratificación y amor de los seres queridos, el éxito alcanzado en la realidad, la creciente armonía entre el yo y el súper yo, la ratificación de amor de los objetos internos, la satisfacción de las necesidades pulsionales y la salud física.

Hay tres aspectos esenciales los cuales son el resultado de conocer y desear el bien, y estas son (Rizo, 2004):

- ⊙ La autonomía, que es la elección voluntaria de actuar.
  
- ⊙ La participación social, que es el sentirse conectado con la sociedad y con sus instituciones.
  
- ⊙ La trascendencia, que es la búsqueda de la excelencia, la visión más rica de la realidad y un sentido profundo de integridad moral.

La axiología (axios= valores, logos= tratado) se encarga del estudio de la naturaleza de los valores, asumiendo que el valor es lo que hace a una persona o cosa digna de respeto o aprecio. En la axiología se han establecido dos corrientes:

© Objetiva: Max Scheler (Passaro, 1996; en Plaza, 2001) concibe a los valores como características reales, inmutables independientes del sujeto que las percibe. Desde esta corriente los valores presentan cinco características:

↳ Bipolaridad: Todo valor tiene su opuesto polar o antivalor (Alducin, 1986; en Plaza, 2001). El valor negativo es una privación, es la ausencia del algo que debería existir por propia naturaleza. La persona que actúa conforme a su naturaleza tiene un valor moral positivo. La maldad moral es la privación de la correspondiente adecuación a las leyes naturales (Gutiérrez, 1968; en Rizo, 2004).

↳ Trascendencia: Los valores existen en forma perfecta en esencia, en la realidad las personas tienen valores de forma ilimitada e imperfecta (Op. Cit.).

↳ Preferencia: Se refiere a que los valores atraen la atención, las facultades y la voluntad de quien los capta. Los individuos sienten preferencia hacia cierto tipo de valores, ya que tienen una tendencia natural a dirigirse lo valioso. No obstante, también existe la ceguera axiológica en lo moral, que consiste en la incapacidad para detectar cierto tipo de valores (Op. Cit.).

↳ Objetividad: Consiste en que los valores se presentan en la realidad independientemente de que sean conocidos por alguien en particular, a pesar de que la valoración sí es subjetiva porque depende de las personas que juzgan o aprecian lo valioso, pero no debe ser tan arbitraria (Op. Cit.).

↳ Jerarquía: Significa que los valores se pueden ordenar de acuerdo a su capacidad para perfeccionar al hombre, y serán más altos en la jerarquía aquellos que influyan en un nivel más profundamente humanos (Op. Cit.).

© Subjetiva: Las cosas tienen valor porque las deseamos, el valor depende del sujeto que las percibe; es imposible separar el valor de las relaciones psicológicas, necesidades, intereses y deseos. El axiólogo Rosiere Frondizi (1958; en Plaza, 2001) bajo este enfoque define al valor como una cualidad estructural que surge de la reacción dinámica de un sujeto frente a la propiedad que se haya en un objeto. Esta relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada.

Podemos también tomar en cuenta a los valores como parte de la cultura sin tomarlos como sinónimos de cultura, es decir, que existan valores morales no indica que sean creados bajo el concepto de moral. En pocas palabras, las normas abstractas formulan, mientras las normas concretas indican cómo serlo (Carreras., et al. 2001).

En la actualidad se busca que el hombre disponga de un proceso de valoración tal que “le permita verificar que su vida en general, o ciertas decisiones en lo particular, tengan un sentido positivo para su existencia y que sean constructivas en el contexto social” (Salazar, 1997).

Este proceso de valoración se basa en que el valor solo ha sido clarificado y asumido si la propia persona (Op. Cit.):

- ⊙ Lo ha elegido de manera consciente al considerar alternativas y posibles consecuencias.
- ⊙ Ha sentido como suyo ese valor y lo ha incorporado a sus emociones.
- ⊙ Lo comunica a las personas que lo rodean y es capaz de afrontarlo públicamente.

De ahí que se insista en la clarificación de los valores, pues solo así la persona puede llegar a disponer de un sólido marco de referencia que ayude a definir su conducta, la relación que desea tener con la familia y lo que debe representar el trabajo (Pascual, 1995).

La importancia de los valores humanos reside también en sus funciones, entre las que Alducin (1986; en Plaza, 2001), ha mencionado las siguientes:

- ⊙ Brindan una visión particular del mundo y una orientación hacia la vida.
- ⊙ Las situaciones valoradas se convierten en objetivos y metas por alcanzar.
- ⊙ Los valores del grupo social promueven que el individuo se adopte a dicho grupo, e inclusive se instauren como una forma de control.
- ⊙ Proporcionan un modelo de identificación, creando una identidad grupal, que fomenta la cohesión social.

⊙ Al estructurar su propia jerarquía de valores, la persona consolida su identidad individual, incrementando su autoestima, y creándole un sentido de dignidad personal.

⊙ Un aspecto fundamental es que los valores dirigen y motivan la acción, por lo que estudiando los valores, podemos entender mejor el comportamiento humano por un lado, y por otro dirigirlo hacia situaciones de crecimiento personal.

⊙ Establecen criterios de juicio y decisión. Ante una elección, lo esperado es que la persona, se apegue a la jerarquía de valores con la que cuenta. Inclusive es deseable que la persona dirija propositivamente su conducta en función de sus valores.

⊙ Brindan estándares y normas de conducta.

⊙ Ayuda en la solución de conflictos y toma de decisiones, ya que ante la disyuntiva de dos opciones, es importante saber cuál es la que da más valor el sujeto, entre otros elementos de decisión.

En el proceso de formación de valores existen tres aspectos importantes (Op. Cit.):

⊙ La legislación educativa donde se establece cuáles son los decretos institucionalizados y legítimos para un orden social determinado.

⊙ La formulación pedagógica que señala los lineamientos pedagógicos y didácticos y organiza secuencialmente los contenidos, métodos y actividades acerca de los objetivos que pretenden cubrirse en cada ciclo y nivel educativo.

⊙ La práctica escolar cotidiana que en el quehacer específicamente escolar es una dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que aluden a las interpretaciones cotidianas e individuales de la normatividad y de la historia que se conjuga en la dinámica de cada ámbito escolar.

Tomando también en cuenta, el partir de conceptualizar los valores como preferencias conscientes e inconscientes constituidas y reguladas en la práctica social, indica que:

- ⊙ Todo puede ser valor (objetos, procesos, instituciones, relaciones, etc).
  
- ⊙ Existen preferencias axiológicas que orientan el comportamiento específico en cada esfera de relación y que son portadas en las formulaciones normativas correspondientes.
  
- ⊙ Y que dichas preferencias se incorporan a través de la experiencia vital de los sujetos.

Hay valores universales que tienen vigencia en cualquier tiempo y espacio, pues hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto a los seres humanos: la socialización. También hay valores abstractos los cuales son los que hacen la diferencia a cualidades o virtudes, que en circunstancias particulares motivan el comportamiento como una respuesta esperada (Carreras., et al. 2001).

El estudio de los valores ha sido abordado desde la psicología y la pedagogía, puesto que el descubrimiento, la realización e incorporación forman un triángulo importante en lo que se refiere a la tarea educativa; siendo los valores actitudes necesarias adquiriéndolas por medio del proceso enseñanza-aprendizaje y de la socialización (Op. Cit.).

Los valores surgen entonces de manera natural en el desarrollo de la sociedad y se encuentran mediados en productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía, etc.) (Carreras., et al. 2001).

Para esto, existen muchos modelos sobre la adquisición de valores que pueden resultar muy útiles en la educación (Gómez, F. en Revista Padhia desarrollo humano, pp. 10-11), entre ellos se encuentran:

El modelo de transmisión de valores absolutos considera que la educación es la encargada de transmitir los valores morales, los cuales son entendidos como indiscutibles e inmodificables, válidos para cualquier situación. Esta postura tiene la desventaja de que se pierde la responsabilidad de la conducta ya que actúa en base a las reglas, además de propiciar conflictos entre el punto de vista individual y la autoridad.

Mientras que en el modelo de socialización los valores son impuestos por la sociedad y consisten básicamente en normas sociales que faciliten la vida. Pretende que los sujetos

interioricen estas normas, ya que su principal objetivo es insertar a los individuos en la colectividad.

El modelo de desarrollo del juicio moral considera que el juicio moral esta determinado por el desarrollo cognoscitivo y por las interacciones sociales de donde se adquieren las normas, por lo que propone que se debe desarrollar en forma progresiva a través de consideraciones sistemáticas de cuestiones y problemas morales (hipotéticos o reales). Supone que cada vez el razonamiento es mejor, lo cual a su vez constituye personalidades más autónomas y responsables.

La finalidad del modelo de adquisición de hábitos morales es formar carácter y la adquisición de virtudes, considera que el conocimiento intelectual y cognitivo no define la personalidad moral, sólo se es moral si la conducta es virtuosa, es decir que se realicen actos virtuosos de forma habitual y constante. Busca que las personas se habitúen a actuar de forma correcta adquiriendo la tendencia a comportarse de manera honesta e íntegra.

La moral es un producto cultural que depende tanto del individuo como del conjunto, donde son indispensables la adquisición de pautas sociales de convivencia, el cumplimiento de normas y el valor de la colectividad. Esto es considerado por el modelo de la construcción de la personalidad moral, el cual también Intenta reconocer y entrelazar aspectos que considera positivos, por ejemplo la socialización, la clarificación, el desarrollo y la formación de hábitos virtuosos.

El modelo anterior se complementa con el modelo de autoconocimiento y autenticidad moral donde se considera que cada persona tiene una escala de valores interna y propia que le permite tomar decisiones; busca fomentar la reflexión interior así que es labor de cada individuo decidir cómo quiere vivir, discernir y clarificar los valores que posee y los que desea hacer suyos y elegir cuáles son convenientes para poder vivir como desea. Es por esto que en este modelo no se pueden enseñar valores concretos.

Este último modelo es el que más ventajas brinda, especialmente en el trabajo con adolescentes, ya que fomenta el autoconocimiento y permite reconocer los valores propios así como su utilidad en el futuro, garantiza más transparencia y autenticidad, proporciona más coherencia entre lo que se piensa y cómo se actúa, pero principalmente evita el conflicto con la

autoridad y el rechazo de sus normas ya que es el adolescente mismo quién se impone las reglas y normas a seguir.

### **Cooperación, respeto y tolerancia; ejes de una buena interacción**

Es importante tomar los tres valores siguientes como los ejes de investigación debido a que el desarrollo oportuno de los mismos da pie a la interacción grupal adecuada, por tal motivo parece importante dar un concepto breve y conciso de lo que significa cada uno:

⊙ Cooperación. Es combinar energías para trabajar con otros y lograr una meta en común (Schiller y Bryant, 2001). Para que este acto se considere cooperativo tiene que existir una reciprocidad; si no existe ésta, no podemos hablar de cooperación, sino sólo de ayuda (Carreras, 2001).

El objetivo constante de la cooperación es el beneficio mutuo en las interrelaciones humanas; se fundamenta en el principio del respeto mutuo (Thorn, 1975).

La cooperación es también un principio que puede garantizar un proceso de enseñanza más creativo, sólido y enriquecedor, en la medida en que el profesorado y el alumnado se implican en la construcción y transmisión del conocimiento escolar. Requiere de (Rodríguez, L. y Fernández, 2002):

- ⊙ Un lento aprendizaje.
- ⊙ La intervención dinamizadora docente.
- ⊙ Una concepción pedagógica.
- ⊙ Organización del centro para que brinden numerosas y variadas oportunidades para formarse en el diálogo.
- ⊙ Intercambio y respeto a la diversidad.
- ⊙ Ejercicio de los derechos, deberes y potencialidades educativas de la colectividad.

En 1938, Thorndike investigó sobre si dos o más individuos resolvían los problemas mejor trabajando cooperativamente que trabajando de manera individual. Concluyó que la superioridad de “dos cabezas” sobre una era tan clara que resultaba inútil más investigación sobre este tema.

Por tal motivo, es posible cuando hay facilidad, no pesadez. Ser fácil significa ser sincero y de espíritu generoso. Tal generosidad hace a uno digno de recibir la cooperación de todos (Thorn, 1975).

En 1949, Deutsch definía una situación social cooperativa como “aquella en que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y los logros de sus objetivos si, y solo si, los demás con los que trabaja cooperativamente alcanzan también los suyos”. Deutsch remarca de este modo dos de las piedras angulares que fundamentan el aprendizaje cooperativo: “La unidad de meta para todos los participantes y la necesaria colaboración entre ellos para alcanzarla y, además, entendiendo la interacción como fuente de aprendizaje” (Deutsch, 1949; en García, R. et al, 2001).

La cooperación requiere reconocer el papel único de cada persona, a la vez que mantener una actitud sincera y positiva. Los pensamientos positivos dentro del ser automática y fácilmente crean sentimientos de cooperación en la mente de los demás. Con el tiempo y con el orden natural de los acontecimientos, genera paciencia. El tiempo es valioso porque siempre ofrece la oportunidad única de conseguir lo que es mejor y lo que es necesario en el momento adecuado. El tiempo coopera con cada persona si ésta reconoce su importancia (Thorn, 1975).

Si los procesos de socialización en la familia y la sociedad son importantes para el rendimiento académico, tal vez lo sea más aún la socialización, a través de la interacción social con los compañeros (García, R. et al, 2001). Por lo tanto algo realmente fundamental para mejorar el desarrollo sociocognitivo de los alumnos, será obviamente la potenciación y adopción en clase de una adecuada interacción entre los alumnos.

Estos dos puntos: interacción social y construcción del conocimiento, los encontramos analizados y desarrollados fundamentalmente en las obras de Piaget y Vygotsky, que no analizaremos porque damos por supuesto su conocimiento. En el desarrollo histórico del aprendizaje cooperativo Slavin (1985) señala que la investigación teórica ha ido mucho más rápida que la aplicación práctica.



En el proceso de transformar el mundo, ahora es el momento de que cada persona aporte una pequeña dosis de cooperación; si no es con la mente, entonces con el trabajo físico; si no es con el trabajo físico, entonces con la riqueza; si no es con la riqueza, entonces apoyando o motivando a otros a cooperar.

© Respeto. Consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona (Carreras 2001). Respetamos a la gente cuando la apreciamos, admiramos y las tenemos particularmente en alta estima (Schiller y Bryant 2001).

Al hablar de respeto, nos dirigimos a actuaciones concretas, de acuerdo con los factores implícitos en cada una de las relaciones humanas. Para los adolescentes, el respeto consiste principalmente en dejar de actuar. Consideran que no hay que imponer, coaccionar ni provocar intencionalmente ningún cambio en otra persona (Isaacs, 1996).

El desarrollo del respeto en cuanto a la interacción con los demás, dependerá en gran parte, de su edad. Es evidente que, antes de descubrir su intimidad, el niño respetará a los amigos de una forma diferente de, cuando ya en la adolescencia, reconoce otros aspectos de su personalidad (Op. Cit.).

El respeto esta basado, en el conocimiento de la condición y de las circunstancias de la otra persona. Si uno conoce a otro bastante bien es posible, en gran parte, prever las consecuencias de una actuación propia. Antes de actuar hace falta considerar las consecuencias, por respeto (Op. Cit.).

En la medida que exista el poder de la humildad en el respeto hacia el propio ser, habrá éxito en la forma de valorar la individualidad, apreciar la diversidad y tomar en consideración la tarea en su totalidad (Insanally, 1993).

El respeto solamente tiene sentido si está basado en la realidad objetiva en lo que es verdadero. Por eso habrá que distinguir entre el derecho que cada uno tiene de opinar como quiere y el derecho que los demás tienen para recibir una información verdadera que les ayude a mejorar. No es falta de respeto mostrar a otra persona que alguna opinión es errónea. Precisamente es el respeto a la verdad que nos lleva a aclararle la situación. Pero muchas veces

los adolescentes no tienen en cuenta la situación de los demás cuando se trata de su derecho de opinar. Efectivamente, tienen el derecho de opinar como quieran, pero no de influir negativamente sobre los demás con el peso de su razonamiento. El respeto supone que si uno no está completamente seguro de la veracidad de lo que uno piensa, por prudencia, por respeto, no se trata de proporcionar esta influencia que puede perjudicar a los demás. Y, como hemos dicho antes, al saber que algo es verdadero se trata de influir positivamente en bien de los demás (Isaacs, 1996).

La persona se llena de diferentes deseos o expectativas, exigiendo consideración o respeto de los demás. Al hacerse dependiente de fuerzas externas en lugar de sus poderes internos, mide el respeto mediante los factores físicos y materiales, tales como la casta, el color, la raza, la religión, el sexo, la nacionalidad, el estatus y la popularidad. Cuanto más se mide el respeto sobre la base de algo externo, mayor es el deseo de que los demás tengan un reconocimiento hacia mí. Cuanto mayor es ese deseo, más se es víctima del mismo y se pierde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Si las personas renunciaran al deseo de recibir consideración de los demás y se estabilizaran en el estado elevado de autorespeto, la consideración y el respeto los seguiría como una sombra (Insanally, 1993).

Respeto es el reconocimiento del valor inherente y de los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Estos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida. El respeto por los derechos intelectuales y las ideas originales debe observarse sin discriminación. La grandeza de la vida está presente en cada uno, por lo que todo ser humano tiene el derecho a la alegría de vivir con respeto y dignidad (Op. Cit.).

© Tolerancia. Entendida como respeto y consideración hacia la diferencia, como una disposición a admitir en los demás una manera de ser y de obrar distinta a la propia (Aguiló, 2000). Mostrarse paciente frente a lo que es y no se puede cambiar (Sassier, 2002).

El propósito de la tolerancia es la coexistencia pacífica. Cuando la tolerancia reconoce la individualidad y la diversidad, se eliminan las máscaras que crean desacuerdos y diluye la tensión creada por la ignorancia. La tolerancia ofrece la oportunidad de descubrir y eliminar estereotipos y estigmas asociados con personas a las que se las ve diferentes debido a su nacionalidad, a su religión o a su patrimonio cultural. Una persona tolerante atrae a otra diferente mediante el

entendimiento y una mentalidad abierta; y aceptándola y acomodándola de manera genuina, muestra su tolerancia de una forma práctica (Mayor, 1995).

La tolerancia es una fortaleza interna que le permite a la persona afrontar dificultades y disipar malentendidos. El método para hacer esto es primero usar el discernimiento al tomar decisiones. Al ahondar en la conciencia, puede determinar qué está bien o mal, qué proporcionará beneficio o pérdida y qué traerá logros a corto o a largo plazo. Las decisiones perspicaces tienen éxito. El poder de tomar decisiones elimina trastornos mentales e intelectuales, así como entre las emociones y la razón. No hay conflictos ni con uno mismo ni con los demás, ya que la tolerancia cultiva la habilidad de calmar los sentimientos fuertes y encendidos de las personas. Aunque se reciban insultos no habrá la menor muestra visible de amilanamiento en el rostro. El conocimiento y la perspicacia automáticamente levantan el escudo protector de la tolerancia, de manera que el individuo permanece íntegro y contento y además, no se siente amenazado ni por la gente ni por las circunstancias. La tolerancia desarrolla la habilidad de adaptarse a los problemas de la vida diaria (Mayor, 1995).

La actitud tolerante no es, una reacción pasiva de indiferencia, sino una voluntad activa de comprender otras formas de actuar, sentir y pensar; otras conductas, sentimientos e ideas que son el resultado de experiencias de vida distintas a las que compartimos con nuestro mundo más próximo. También nace a actitud tolerante de la experiencia social significativa de sentirse aceptado y acogido plenamente por los demás, aunque seamos inicialmente distintos a ellos (Luque, et al, 2000).

La familia es la primera escuela en la que se aprende la tolerancia, debido a que siempre hay que hacer reajustes para acomodar a los demás (Mayor, 1995).

Los problemas que en la educación surgen en torno a la tolerancia pueden ser muy complejos. Por tal motivo es preciso reflexionar con hondura, y buscar un intercambio de razones y de respuestas de otras personas, que sirva para enriquecerse con nuevos matices y puntos de vista, de manera que nos lleve a revisar con frecuencia el propio modo de educar, para encontrar así sus puntos débiles y aplicar en su mismo origen el remedio oportuno (Aguiló, 2000).

La tolerancia tiene su justa medida, puesto que “promoverla no es tolerarla del todo, porque es evidente que no se puede permitir todo”. A nadie se le ocurre que haya que tolerar los

secuestros, los robos, la guerra, los asesinatos, etc., ni nadie cree de verdad que imponer la ley o un sistema de autoridad haya de considerarse como intolerancia. Si nos dejáramos llevar por eso sería imposible crear un sistema de derecho o cualquier ley o regla a seguir. Sería como la ley de la selva, no podríamos vivir ni interactuar en paz (Op. Cit.).

La tolerancia no es una actitud de simple neutralidad o de indiferencia, sino una posición resuelta que cobra sentido cuando se opone a su límite que es lo intolerable. (Mayor, 1995; en Aguiló, 2000), ya que para poder ser tolerante hay que fijar bien los límites. Por tal motivo, la actual y progresiva sensibilidad por la tolerancia, de respeto a la diversidad, debe considerarse globalmente como un importante progreso social (Op. Cit.).

Tolerancia no es hacer concesiones, pero tampoco es indiferencia. Tolerancia es conocer al otro. Es el respeto mutuo mediante el entendimiento mutuo. Debemos abandonar los viejos mitos y aplicar el resultado de los estudios realizados recientemente: el hombre no es violento por naturaleza. La intolerancia no es parte de nuestros genes. El miedo y la ignorancia son las raíces que causan la intolerancia y sus patrones pueden imprimirse en la psique humana desde muy temprana edad (Mayor, 1995).

### **La Psicología y el desarrollo moral**

En lo que se refiere al desarrollo moral, es donde existe menos acuerdo entre los psicólogos y los profesionales de la educación.

En el desarrollo moral hay una progresión universal de fases o niveles, por tal motivo la interacción de motivación y experiencia trae consigo un aumento profundo de consecuencias indirectas y a largo plazo para la conducta humana, la moral cambia de acuerdo a la edad y las experiencias, aunque el instinto moral se despliega gradualmente según el plan de naturaleza, premios y castigos administrados por el ambiente social, la fase más alta en que la conducta se regula por un ideal es cuando el individuo actúa de manera en que a él le parece correcta, sin tomar en cuenta la alabanza o reproche de su ambiente social inmediato (Kurtines, 1984).

Piaget (1987) menciona que el ser humano organiza sus estructuras internas de manera cada vez más compleja a partir de las modificaciones biológicas y la evolución para alcanzar los niveles más altos de maduración, con las que será posible interactuar con el ambiente y a su vez

ampliar su conocimiento e ir construyendo nuevos esquemas que acomodara de acuerdo a la hipótesis que el niño plantea. A los 7 años es cuando el niño por primera vez considera y utiliza información sobre el intento subjetivo, haciendo juicios morales que involucran a otros, ya que los niños tienden a juzgar la desobediencia o equivocación de actos solamente en base a las consecuencias y cambios (Op. Cit.).

El desarrollo moral es una cuestión de aprender lo que las normas morales y de la sociedad son, como y cuando se aplican, tal como menciona Kohlberg, que un principio, moral no es solo una regla por la acción, sino una razón para la acción. El desarrollo moral es la internalización de normas específicas, una construcción de principios generales, la estructura de estos principios determina la opción e interpretación de normas y de otras posibilidades, así como los rasgos formales de razonamiento. El aprendizaje de normas es el único que el niño percibe como datos objetivos de naturaleza prescriptiva (Op. Cit.).

Desde los comienzos de la escuela pública, los educadores han insistido en que el desarrollo moral de los alumnos debe ser uno de los objetivos principales de la enseñanza. Horace Mann, quien está considerado como el arquitecto de la educación pública, mantenía a principios del siglo XIX que la educación debía perseguir como objetivos la veracidad, probidad y rectitud de los alumnos. “Enseñad a un niño la forma en que debe actuar y cuando sea mayor no se apartará de ella” (Cremin, 1957; en Sprinthall, 1996)

Kohlberg (en Sprinthall, 1996) al comenzar una simple tesis sobre las relaciones del super yo y la conducta moral, ésta se transformó en una original teoría que explica el desarrollo moral como una sucesión de estadios, los cuales son:

**Estadio I Moralidad Heterónoma:** Se refiere a uno mismo. Obediencia al poder de la autoridad. Miedo al castigo. Uno se somete al dominio de otras fuerzas. Se juzgan las acciones en términos de consecuencias físicas.

**Estadio II Individualismo:** Se refiere a otra persona (lo que él o ella puede hacer por mí, cómo puedo actuar para beneficiarme). El motivo básico es satisfacer las necesidades de los demás, a menos que se piense obtener un beneficio.

Estadio III Expectativas interpersonales mutuas: Se refiere a un grupo de personas y a la conformidad del grupo con las normas. Hay una relación bidireccional (ser buenos unos con otros). Hay que ser buen niño o buena niña. Los afectos juegan un papel primordial.

Estadio IV Sistema social y conciencia: Se refiere a la sociedad. El honor y el deber son reglas sociales. Hay que preservar los valores de la sociedad (pero no en un sentido de obediencia).

Estadio V Contrato social: Compromiso social y orientación legal. ¿Qué es lo que la sociedad considera correcto? No hay leyes absolutas. La sociedad puede cambiar sus normas si todo el mundo está de acuerdo. Es posible cambiar las leyes si existe acuerdo y hay razones suficientes para ello.

Estadio VI: Principio ético universal. Las decisiones acerca de lo que es correcto o incorrecto están basadas en la conciencia. Hay un principio ético que es diferente de una regla. Las reglas son específicas (no matar). Los principios éticos son la justicia, la igualdad y la dignidad de las personas. Estos principios se sitúan por encima de cualquier ley.

La investigación sobre la formación de valores reconoce que la escuela participa de la dinámica social donde no solo se orienta por los valores sino también esta involucrada en las referencias axiológicas inmediatas a la práctica social cotidiana (Carreras, et al, 2001).

Se piensa que la escuela como institución debe transmitir un marco valorativo congruente con la legislación, en cuanto al ámbito donde se establecen cuáles son los valores considerados socialmente, legítimos y con la política educativa (Op. Cit.).

Así también, existe un esquema que es de utilidad para dar prioridad a los propios valores. En este esquema se agrupan los valores en tres categorías: Ser, hacer y tener (Beltran, 1996):

⊙ Los valores del ser, se relacionan directamente con la esencia de las personas, por ejemplo: la existencia, la libertad y la dignidad.

⊙ Los valores del hacer, se refieren al quehacer humano, por ejemplo: la responsabilidad, la honestidad y la justicia.

© Los valores del tener, se vinculan con las cosas materiales, por ejemplo: el dinero y el poder.

Los valores del ser deben tener prioridad sobre los del hacer y estos sobre los del tener. De esta manera se entiende que la persona (ser) es más importante que el trabajo (hacer) y este mas que las cosas materiales (tener).

Si bien es cierto que los valores se enseñan desde que somos pequeños de acuerdo con el entorno socioeconómico que nos envuelve, tal vez pueda decirse que algunos de ellos se han incorporado en la naturaleza humana a través del llamado “Inconsciente colectivo”, que es la herencia psíquica de la humanidad a través de la historia (Beltrán, 1996).

Los valores que hoy inculcamos a los niños, mañana consciente o inconscientemente tendrán un mayor impacto a la sociedad. Para lograr que los niños practiquen valores de convivencia deben conocer las posibilidades que proporcionan para satisfacerse como individuos y como miembros de un grupo, con el cual colaboran, son solidarios, actúan con libertad sin dejar a un lado las responsabilidades y de esa manera disfruten de una convivencia armónica para lograr alcanzar con éxito los fines comunes e individuales (Programa de Educación Preescolar, 1990).

Y por último, yéndonos más en concreto a nuestro campo de estudio, en las escuelas de educación básica y dentro de las familias es indispensable el que los niños sepan y cumplan con los valores, (nombrando a la escuela por el simple hecho de que es el reflejo de la sociedad y donde pasan más tiempo después del hogar, así como el aporte positivo que brinda con respecto a la formación de los alumnos) (Grass, 1997).

Los valores, ya sean hace tiempo o en la actualidad, no dejan de ser importantes y necesarios, porque indican cualidades positivas que propician el cumplimiento de un ideal de vida por medio de la claridad en los actos, ya que ayudan a distinguir, juzgar, discernir y preferir cierto tipo de conductas, que dirigen al objetivo planteado desde temprana edad, debido a que su única función es dotar sentido y existen unicamente en y para la conciencia, condicionando así la dinámica social.





# CAPÍTULO 2

# SOCIALIZACIÓN

## Concepto de interacción

La interacción humana es la base y fundamento de la convivencia, la dinámica social y los grupos sociales (García,1989), llamando interacción a las actividades coordinadas que forman una secuencia unitaria, donde las contribuciones de cada individuo tienen que tener una coherencia que las permita ser consideradas como una entidad única, que se base en la influencia mutua de los participantes en ella (Schaffer, 1989); es decir, la acción interpersonal o acción sociales diferencia de la puramente biológica y de las múltiples acciones de respuestas genéricas, definidas, automáticas, etc., en que en ella entran en juegos los factores subjetivos: visión o evaluación de la realidad, interpretación personal de lo que el otro hace o piensa, creencias, motivaciones, valores, emociones y percepciones de cada uno (García,1989).

La relación en la escuela es generalmente entre niños de la misma edad, realizando actividades conjuntas donde aprenden a cooperar, el significado de aprobación y límites, así como tolerar las diferentes capacidades intelectuales y físicas. De esta manera es como se logra la interacción, condicionando la evolución de los individuos (González, 2004).

Por lo tanto, para que se logre la convivencia armónica es necesario que los sujetos puedan integrarse a la estructura social y así la interacción se basa en el juego y la socialización, desarrollando las habilidades sociales aprendidas en la familia, favoreciendo la relación entre iguales, lo que determina el desarrollo intelectual (González, 2004).

Al llegar la adolescencia los individuos buscan nuevos intereses, otras personas para relacionarse además de la familia, se da lugar al nuevo desenvolvimiento social y psicológico al buscar su identidad (González, 2004). Por ello, la interacción social se entiende como el influjo recíproco que los actos de las personas y grupos ejercen entre sí. Es, por tanto, un proceso dinámico en que los participantes se tienen mutuamente en cuenta, reajustando su comportamiento al del otro y otras personas, de manera que, al hacerlo, puedan inhibirse o estimularse, eligiendo su acto (Betés, 1976; en García, 1989).

De aquí se deducen como características fundamentales de la interacción las siguientes:

- ⊙ Existencia de dos o más personas.
- ⊙ Exteriorización de actos expresivos que sean comprensibles por el otro.
- ⊙ Que el comportamiento del otro sea tenido en cuenta y percibido.
- ⊙ Que el sujeto comprenda las expectativas de los otros y que su acción sea una respuesta (positiva, negativa o evasiva) a las mismas.

La interacción, con las características descritas, puede darse a diferentes niveles:

- ⊙ Entre persona y persona: relación individual.
- ⊙ Entre la persona y el grupo cuya interacción puede establecerse en un doble sentido: actuando el individuo sobre el grupo (caso del líder, inventor, etc.) o bien modelando el grupo el comportamiento del individuo. Y en ambos casos pueden establecerse distintos grados de presión e incidencia, según sea el tipo de grupo e individuo.
- ⊙ Entre grupos.

### **Definición del grupo en términos de interacción**

Un grupo es un espacio de socialización, por lo tanto la educación es social y ayuda a comprender la naturaleza de la interacción, prepara para situaciones de influencia en el grupo ya sea dentro del aula, recreo, actividades recreativas, etc., al participar activamente construyendo su propia educación y la de sus compañeros, además que es de gran importancia para modificar la estructura social. Por medio del desarrollo, capacitando a los individuos para ciertas actividades y limitando otras, de acuerdo a las diferencias de crecimiento y desarrollo (González, 1997).

Mediante la interacción se modifica el sistema interno de un grupo como un sistema externo y cambia su forma de acción. Esto implica una dimensión espacio-temporal, ya que las personas permanecen dentro de un espacio determinado donde se comunican unos con otros frecuentemente (Homans, 1950; en González, 1992). Para esto se utilizan pautas y normas

sociales, las cuales no son simples modelos externos (al estilo de códigos) que guían la conducta individual, sino que el individuo las interioriza e incorpora a su vida como algo propio y, por tanto, las percibe como algo que tiene que hacer y que espera también que lo hagan los demás. Esto es lo que posibilita el consenso social. En este proceso de interiorización podemos destacar una serie de aspectos importantes:

⊙ El individuo recibe estas normas y formas de conducta a través de todo el entramado institucional y ambiental: familia, escuela, grupo, entorno urbano, medios de comunicación, etc.

⊙ No las percibe como algo aislado, sino insertas y organizadas en torno a los grandes ideales de convivencia, lo que posibilita la orientación global de la conducta hacia los intereses comunes del grupo social.

⊙ No obstante, la subjetividad individual hará que las asimile y las cumpla a su modo, y así podrá contribuir a modificarlas.

⊙ La adecuación de la conducta individual a las normas imperantes se lleva a cabo por medio de una serie de mecanismos de control social (Rocher, 1979; en García, 1989):

↳ Autorregulación: la interiorización y percepción de la pauta como obligación ejerce una presión y control sobre el comportamiento propio. En ello desempeña un importante papel (especialmente en el niño) la imitación, la repetición de actos, etc.

↳ Castigos o sanciones codificadas (ya sea en códigos, escritos u orales).

↳ Premios o sanciones positivas: elogio, prestigio, éxito, promoción, etc.

↳ Ambiente general, vigilancia social: crítica, desprestigio, temor al qué dirán.

Las diferencias individuales provocan discrepancias en la interacción entre iguales. En la infancia y la adolescencia los grupos suelen funcionar por la necesidad de relacionarse y conseguir objetivos, los cuales facilitan el funcionamiento grupal, aunque en una dinámica cambiante en estructura y aspecto de acuerdo al desarrollo, en cuanto a la estructura, se determinan por la edad, número de componentes y sexo (González, 1997).

La interacción es una propiedad común en toda clase de grupos porque en ciertos momentos surgen acuerdos entre los miembros; estos acuerdos sirven para guiar y orientar al grupo hacia la meta común. También es una de las propiedades prioritarias en un grupo, puesto que el conductor de este utiliza sus conocimientos y experiencia en tal forma que, de acuerdo con los intereses perseguidos, interactúan o no determinados miembros del grupo (Op. Cit.).

La interacción puede ser verbal o no verbal y se utiliza en los encuentros sociales, en la mayoría de los casos las cogniciones median entre estímulos y conductas, la conducta de una persona se ajusta a una norma o rol establecido y es posible que un sujeto modifique su estilo de interacción con respecto a algunas dimensiones de las diferencias individuales (Argyle, 2001).

Los grupos infantiles y juveniles tienen ciertos criterios tanto de elección como de rechazo, dividiéndose en dos: los preferidos (conductas prosociales) y los rechazados (agresivos), estas dos características están relacionadas con el estatus y el rol de los individuos dentro del grupo de esta manera los grupos intentan que los miembros se parezcan entre sí (González, 1997).

En las sociedades occidentales avanzadas, los niños asisten a las guarderías, parvularios, escuelas e institutos, en los que forman grupos organizados según las diversas edades. Por el contrario, en las sociedades más primitivas, la organización de los grupos infantiles no está tan determinada por la edad. Algo similar ocurre con nosotros en el caso de las situaciones extraescolares; en ellas los niños suelen mezclarse con mayor frecuencia (Hartup, 1984; en González, 1997).

La mayoría de las veces las personas se sienten más seguras para interactuar con alguien que no se desvía demasiado de la norma cultural, ya que los juicios se pueden ver influidos por la sociedad, el proceso perceptual varía también según el tipo de interacción social la cual se efectúa normalmente por dos canales perceptuales (oído y vista) estrechamente vinculados entre sí y existen tres tipos (Argyle, ed. cast., 2001):

- ⊙ Situaciones sociales no recíprocas, en este tipo no existe una verdadera interacción.
- ⊙ Interacción recíproca, pero asimétrica: las respuestas de un sujeto dependen del otro.

⊙ Reciprocidad simétrica, ninguno posee más que el otro, es una interacción bidireccional entre ambos.

De esta manera cada individuo interactuante necesita cierta formación perceptual continua acerca de las reacciones del otro, con el fin de planear sus propias respuestas futuras del modo más efectivo posible.

En situaciones educativas preparadas se definen (a partir de la reelaboración de las tipologías de Forman y Carden 1983, y de Coll, 1984) tres tipos de interacciones sociales en la actividad de los educandos que pueden tener una influencia particularmente positiva y todas ellas aparecen o pueden aparecer en el trabajo educativo en grupo de iguales: la tutorización, la colaboración y la cooperación (González , 1997). Veamos cada una de ellas:

⊙ La tutorización entre pares se define cuando uno de los miembros enseña a los otros proporcionándoles instrucciones, correcciones, explicaciones o directrices sobre la tarea.

En las aulas que aplican la tutorización entre iguales, los profesores enseñan a los alumnos habilidades de enseñanza que les permitirán posteriormente autorizar a sus compañeros. La importancia de la tutorización entre iguales reside en los beneficios intelectuales para el alumno-tutor tanto más que para que el alumno-tutorizado. Deben convertir en lenguaje explícito conceptos o explicaciones que de otra manera sólo autorizarían pasivamente como receptores. Deben realizar tareas intelectuales como la corrección, la confrontación, o la memorización que quizá solo utilizarían de forma implícita y/o serían infrecuentes.

⊙ La interacción colaborativa promueve interacciones menos forzadas y comportamientos sociales ausentes en la tutorización. La colaboración se da cuando los educandos saben igual o no intencionadamente desigual y se promueve una labor conjunta mutua con un mismo estatus. Los dos compañeros/as trabajan juntos para producir algo que ninguno habría podido realizar por su cuenta, en el mismo nivel que producido juntos.

La colaboración en paralelo, en que los niños solamente comparten materiales e intercambian comentarios sobre la tarea; y por otra parte, la colaboración asociativa, en que intercambian información sobre sus primeras manipulaciones o ensayos para resolver el problema e intentan controlar el trabajo del otro o informar al otro de sus propios pensamientos y acciones.

© La interacción cooperativa o colaboración propiamente grupal tiene las mismas características que la anterior, pero se distingue en que las actividades tienen en cuenta al otro y al grupo. En ella se produce además de tutorización (espontánea o inducida) y colaboración paralela o asociativa, una compleja interacción que incluye los fenómenos grupales dado el vínculo de interdependencia creado entre los miembros.

Pasando a otro punto, Damon y Phelps (1989; en Rodríguez y Fernández, 2002) afirman un grupo puede definirse como la reunión de un número reducido de sujetos los cuales interactúan para llevar una tarea en común. Y agregan que tal enfoque difiere, más allá de los elementos estructurales (meta, recompensa, etc.), en la calidad de las interacciones que tienden a promover. Para evaluar la bondad del discurso, los autores proponen las nociones de igualdad y mutualidad. La primera se refiere al estatus de los miembros del grupo de acuerdo con la posesión de conocimiento relevante para la tarea, y a la consiguiente capacidad de influir en el desarrollo de la interacción; en una situación de igualdad, por ejemplo, los participantes se dirigen recíprocamente unos a otros. La mutualidad alude a la presencia en tales intercambios de un discurso que sea extensivo, profundo y articulado. Así, un grupo “alto en mutualidad” se caracterizaría por tener a todos sus miembros contribuyendo al discurso común durante la mayor parte del tiempo, mientras que en otro “bajo en mutualidad” uno de sus componentes tendería a dominar a la relación (McCarthy y McMahon, 1992; en Rodríguez y Fernández, 2002).

La interacción entre iguales fue ya vista muy tempranamente por Coley como grupo primario, y entran en el escenario educativo cuando éste advierte que el alumno y la alumna no son una caja negra o una tabla rasa, sino que participan activamente construyendo su propia educación y la de sus compañeros (González, 1997).

El grupo educativo también cobra relevancia por modificaciones en la estructura social: la mujer se incorpora a la vida pública aumentando así los escenarios de educación de tiempo libre y la escolaridad obligatoria aumenta espectacularmente el volumen de alumnado en las zonas urbanas.

Se pueden distinguir tres modos distintos de agrupamiento caracterizados cada uno de ellos por un tipo de interacción (García, 1989):

⊙ La categoría social: Esta es cuando se da una pluralidad de personas con unas características similares o coincidentes (profesión, intereses, nivel de ingresos, etc.), pero sin que existan entre ellas unas relaciones recíprocas, ni siquiera proximidad física.

⊙ La colectividad: En este caso el factor determinante es la proximidad (aunque las características no sean coincidentes y la interacción sea escasa). Dentro de esta perspectiva, podemos diferenciar tres tipos de colectividades:

↳ Multitud. Se caracteriza porque actúa con mutuo contagio, predominando la dimensión emotiva y bajo un estímulo suficientemente fuerte.

↳ Público. Aquí prevalece lo racional, especulativo. Su única actividad es el contraste de pareceres sobre intereses comunes o cuestiones que les reúnen o convocan. Pueden ser de asistencia: se encuentran físicamente contiguos por algo que comparten, y de opinión: sometidos a un estímulo común, pero sin estar juntos.

↳ Conglomerado. Se trata de agrupamientos basados en la proximidad física y la permanencia de ésta. Por lo general, la contigüidad vecinal no suele influir grandemente en el estrechamiento de relaciones de proximidad.

⊙ El grupo: Cuando existe una pluralidad de personas con relaciones recíprocas durante un período de tiempo apreciable y que comparten determinada actividad u objetos comunes. Sus características fundamentales son las siguientes:

↳ Se trata de unidades colectivas parciales. No abarcan toda la capacidad de sociabilidad del individuo.

↳ Son directamente observables y reconocibles. Las personas son identificables y los miembros son conscientes de su pertenencia al grupo.

↳ Necesidad de las relaciones recíprocas.

↳ Dependencia recíproca. Los miembros se necesitan apoyar o ayudar para lograr los objetivos o la satisfacción de necesidades.



↳ Normas de comportamiento, comprendidas y observadas por los individuos.

↳ Intereses y valores comunes, mas o menos definidos, que son los que garantizan la unidad del grupo.

↳ Posee una estructura social, en cuanto que cada miembro tiene una posición respecto a las posiciones de los demás.

↳ Una cierta permanencia o continuidad.

J.H. Fichter (s/a; en García, 1989) da la siguiente definición de grupo social: Es una agrupación identificable, estructurada, de personas sociales que desempeñan funciones recíprocas conforme a determinadas normas, intereses y valores sociales para la persecución de objetivos comunes.

Todos los enfoques pueden ser enriquecedores siempre que se vean complementarios y no excluyentes. Cada uno destaca una aspecto y entre todos nos dan la complejidad de la vida del grupo (García, 1989).

Según sus orígenes, los grupos pueden clasificarse en voluntarios y no voluntario, según los objetivos, en grupos con finalidad en sí mismos o con un objetivo externo al propio grupo; según la estructura, en formales e informales; según las funciones, en grupos familiares, educativos, económicos, políticos, religiosos y recreativos; según el tipo de interacción, en primarios, también llamados comunidad o psicogrupo, y secundarios conocidos también como asociación o sociogrupo (Op. Cit.).

Como características de los grupos primarios destacan las siguientes:

⊙ Son formaciones sociales basadas en el sentimiento o afectividad y la relación tú a tú.

⊙ Son grupos íntimos hacia los cuales el individuo se va a encontrar muy ligado, puesto que están compuestos por personas a las que ama, en las que confía o a las que admira.

⊙ Las relaciones entre los miembros suelen ser: espontáneas, de interacción directa y profunda, de contactos personales frecuentes y de interdependencia.

⊙ Por lo general suelen ser grupos pequeños no más de 15 o 20 personas.

⊙ Constitución de normas, signos y ritos por el mismo grupo, que llegan a ser características o distintivos del mismo.

Los grupos secundarios se caracterizan por los siguientes rasgos:

⊙ Son formaciones sociales basadas en intereses utilitarios; en ellas el individuo considera a los demás individuos no como fines entre sí, sino como medios para conseguir los fines.

⊙ Las relaciones suelen ser superficiales, indirectas o formales, impersonales, sin entrar en juego la totalidad de la persona, funcionales o de especialización en funciones, de mayor tolerancia frente a las opiniones divergentes, la conciencia de pertenencia es más intelectual que afectiva, las opiniones mayoritarias controlan a las minorías.

⊙ Los tipos de grupos secundarios más característicos son las instituciones.

Ambos grupos no son incompatibles y, por otra parte, los dos son absolutamente necesarios dentro de una sociedad compleja como la nuestra. Del mismo modo, un grupo primario puede dar origen a uno secundario por simple aumento de sus miembros, y dentro del grupo secundario pueden surgir grupos intermedios y grupos primarios para cubrir los deseos y aspiraciones que no cubren los anteriores.

Así mismo, la dinámica de grupos se centra fundamentalmente en los grupos pequeños, pues es en ellos donde se pueden aplicar de manera adecuada la mayor parte de las teorías y técnicas que propone este método científico. La dinámica de grupos abarca los siguientes campos (Ramírez, 1983; en García, 1989):

⊙ El conocimiento e investigación de los fenómenos psicosociales que se producen en los grupos y las leyes que los regulan.

⊙ Las técnicas de trabajo y formación en grupos restringidos que aumentan la eficacia de los mismos y permiten al individuo conocerse a sí mismo.

⊙ Investigación experimental de las estructuras y procesos grupales con vistas a su aplicación en el campo de la psicología y la terapia grupal.

Las personas se integran en los grupos para satisfacer necesidades esenciales que sólo en los grupos y a través de ellos pueden satisfacer, como son, por ejemplo (García, 1989):

⊙ La necesidad de descubrir y desempeñar un rol social: sentirse participante y responsable de algo.

⊙ Necesidad de afecto: sentirse estimado y valorado por lo que uno es y lo que hace, a la vez que transmite también su afecto.

⊙ Necesidad de integración: sentirse unido a otros, aceptado, no marginado.

⊙ Descubrirse a sí mismo: sus actitudes, límites y posibilidades.

⊙ Habilidades o aptitudes sociales: comunicación tolerancia, respeto, confianza en sí mismo y en los demás.

Dada la dimensión social de la persona y de las múltiples necesidades individuales que sólo se pueden cubrir en interacción con los demás, el grupo constituye una de las fuentes de influencia más importantes para las personas. Y si esto es aplicable a todas las edades, su influencia es especialmente fuerte en la adolescencia y juventud, edad en la que el grupo de iguales ejerce un enorme poder sobre las ideas, actitudes y comportamientos (Op. Cit.).

### **El grupo de iguales a lo largo de la infancia y la adolescencia**

El trabajo educativo en grupo y con el grupo conoce aplicaciones e investigaciones en los diversos ámbitos y niveles educativos. La edad tiene una importancia fundamental porque, para una mayoría de los casos, el desarrollo capacita para unas actividades compartidas y pone limitaciones para otras.

En la etapa de los 6-7 a 12-13 años de edad se llegan a manejar las reglas en lo que respecta al juego y se controlan los deseos, de manera que estos se ajusten al sistema social en cada actividad o situación (Op. Cit.).

De los 9-12 años los grupos cumplen un rol de apoyo en lo que respecta al proceso de independencia y en el ámbito sexual y emocional, ya que a partir de los doce años aproximadamente los cambios físicos y fisiológicos se hacen notar (Op. Cit.).

Los cambios que se producen en la organización psicológica del niño, sea cual fuere su modo de originarse, no tienen repercusiones solo en el niño sino también en las reacciones de este con los demás y en el papel que los demás tienen que adoptar.

Por tanto, el grupo de iguales genera repercusiones en el desarrollo psicosocial, la madurez emocional y el comportamiento de acuerdo a las demandas grupales y vinculadas a las habilidades sociales.

Los grupos pueden estar configurados al margen de los propios participantes, pero siempre que se pueda actuar libremente aparecerá el grupo espontáneo. Así, por ejemplo, el grupo clase está configurado según criterios institucionales, pero el grupo que juega en el patio es más reducido y no siempre sus miembros son intercambiables. Es más bien a estos últimos grupos a los que se refieren las investigaciones evolutivas, de aquí que el tema de los iguales y la amistad se traten como temas estrechamente relacionados en las etapas infantil y adolescente (Hartup, 1983 y 1984; en González, 1997).

Morales y Cols (1994) mencionan que los grupos pequeños suelen influir más en las decisiones de unos sobre otros, por lo regular estos grupos están más cohesionados, influyendo en las actitudes y comportamiento de sus miembros, teniendo más proyección social. La influencia puede ocurrir por cualquier tipo de interacción social, suscitada por distintos puntos de vista, dependiendo directamente de esto el estilo de comportamiento, adhiriéndose firmemente a las creencias evitando así contradicciones en el comportamiento.

Los individuos realizan diversos roles que son necesarios para los procesos de grupo, dependiendo de su personalidad, de sus motivaciones y capacidades. Los roles, dice Anzieu

(1971; en González, 1992), están asociados a procesos, es decir, son las funciones que un miembro del grupo cumple (o no) en la realidad social en que se desenvuelve.

Rubin (1981) menciona que dentro de las relaciones entre compañeros se inhibe la agresividad, forma de comportamiento de acuerdo al sexo y la inteligencia social. En la preadolescencia y la adolescencia las relaciones entre iguales se convierten en generadoras de la adquisición de habilidades, ya que tienen una intensa vida de grupo, aunque en algunas áreas los padres siguen teniendo gran influencia, y dan pie al desarrollo de un sentimiento válido de su identidad, ambos grupos complementan y refuerzan el ámbito emocional.

Diversos autores (Lifton, 1972; Beal, 1964; Linton, 1959; Anzieu, 1971; González Núñez, 1978; en González, 1992) coinciden en que los roles de miembro de grupo pueden clasificarse en tres amplias categorías:

⊙ Roles para la tarea de grupo.- Tienen como propósito el facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo relacionados con la selección y definición de un problema común y con la solución de éste.

⊙ Roles de constitución y mantenimiento de grupo.- Su objetivo es alterar o mantener la forma de trabajo del grupo, fortalecer, regular y perpetuar al grupo en tanto es grupo.

⊙ Roles individuales.- Su propósito es algún objetivo individual que no es relevante ni a la tarea del grupo ni al funcionamiento del grupo como tal.

Según la propuesta de Lewis y Rosemblum (recogida por Hartup, 1984; en González, 1997) los compañeros son “niños que actúan a un nivel comprobable de complejidad conductual”. Entre los compañeros de una misma edad se puede constatar grandes diferencias en el crecimiento y el desarrollo. Estas diferencias individuales generan grandes diferencias, a su vez, en la interacción social entre niños, existiendo también el compañerismo según la situación (González, 1997). En la mayoría de los grupos (pandillas), los niños tienen la misma edad y se encuentran en un mismo grado escolar, pero cuando la pandilla se compone de niños de diferentes edades, el líder es casi siempre uno de los miembros mayores (Hurlock, 1988).

Como hace notar Horrocks (1984; en González, 1997) refiriéndose al grupo de preadolescentes, la psicología del grupo debe enfocarse a través de la psicología común de los integrantes. El nivel de desarrollo puede representar una dimensión importante para su comprensión y análisis (González, 1997), puesto que en todo grupo se dan diferentes funciones de modo que cada uno aporte a la colectividad una contribución específica. A la posición que cada uno ocupa se le llama status social.

La distinción entre rol y status resulta más clara si nos fijamos que el rol social es uno de los numerosos criterios con que se estima el status social de una persona (Fichter, 1982; en García, 1989). A cada posición se le atribuyen unas pautas o conductas determinadas que responden a las expectativas que los demás tienen de dicha posición (García, 1989).

En la infancia y la adolescencia, los grupos funcionan por una necesidad de relacionarse y, en un segundo plano, para conseguir unos objetivos. La menor distancia comunicativa y de mentalidad entre los miembros facilita el funcionamiento a un nivel más igualitario, menos autoritario que en los grupos con participación de los adultos (González, 1997).

El rol social nos dice lo que hace la persona, es un concepto funcional y dinámico concerniente a la realización social del individuo y no a la evaluación que las otras personas hacen de él (García, 1989). Puesto que los niños tienen diferentes necesidades sociales, el tipo de grupo que satisfaga sus necesidades no servirá necesariamente para las de otro. Muchas veces esto pasa por el rol que cada niño toma, ya que se ven influidos por cambios bruscos de que son objeto. Y entonces se les obliga a encarar su realidad mediante estos. A continuación se mencionan algunos de los roles que, en términos generales, se presentan con más frecuencia en los adolescentes (González, 1992):

⊙ El introvertido: que es callado, al que le da pena participar en las situaciones sociales, aun cuando es capaz de acompañar a sus amigos.

⊙ El aislado: es el que prefiere estar solo a estar en compañía de los demás, y a quien no le interesa el mundo que le rodea.

⊙ El impulsivo: es el que actúa en base a lo que siente en el momento, sin reflexionar previamente en ello.

- ⊙ El agresivo: es el que siempre está a la ofensiva, es al que podríamos llamar buscapleitos.
  
- ⊙ El reflexivo: es el intelectual, que siempre utiliza lo que está aprendiendo como aspecto fundamental para relacionarse con los demás; la razón, para él, vale más que el afecto.
  
- ⊙ El soñador: es el que constantemente está sumergido en su mundo de fantasía.
  
- ⊙ El fanfarrón: es el que adopta una postura jactanciosa, ya sea de sus habilidades físicas, de su estatus, o de sus adquisiciones materiales, etc.: es la considerada como “niña fresa”, que no se relaciona con cualquiera, sino que se desenvuelve en un círculo selecto.
  
- ⊙ El galán (masculino) o la loca (femenino): que se dedican a conquistar y/o coquetear con toda aquella persona del sexo opuesto con la que tienen oportunidad, basando su propia valoración en el número de conquistas realizado.
  
- ⊙ El conformista: es el que se resigna pasivamente al lugar que le designen según las circunstancias, sin intentar modificación alguna.
  
- ⊙ El servicial: es el acomedido, siempre dispuesto a prestar auxilio.
  
- ⊙ El competitivo: el que siempre está rivalizando con los demás; considera toda situación como un reto.

En algunos grupos, el líder es autocrático, mientras que en otros no se lo tolerarían. Algunos están estrechamente entrelazados y rodeados de más secretos que otros. En las primeras habrá menos probabilidad de que reciban con aprobación a nuevos miembros que en las segundas (Hurlock, 1988).

Resumiendo, el rol o papel social es un haz de expectativas que regulan la conducta social de un individuo que se encuentra en una posición determinada (Betés, 1976; en García, 1989).

Los grupos de niños son muy cambiantes en algunos aspectos y su estructuración y funcionamiento complicado, éstos consideran el grupo como una entidad colectiva, la lealtad y la solidaridad, además de las amistades íntimas bipersonales. Hartup (1984; en Gonzáles, 1997)

argumenta que es más frecuente que los varones se reúnan en grandes grupos mientras que las niñas lo hacen en parejas.

Los datos comunicados por diferentes autores (Vega, 1985; en González, 1997) sobre preadolescentes estudiantes de secundaria coinciden en afirmar que las relaciones entre iguales al principio de la adolescencia son mayoritariamente unisexuales. Con esto Roy Hopkins (1987; en González, 1997), concuerda ya que constata que es existente evidencia sobre unos estadios de desarrollo de la estructura de los grupos, apuntados por Sullivan (1953; en González, 1997):

⊙ El primer estadio corresponde a pandillas aisladas unisexuales que mantienen relaciones intensas y contienen la figura del/la “amigo/a íntimo/a”.

⊙ El segundo estadio aun incluye estas pandillas íntimas unisexuales, pero que van entrando en contacto entre ellas.

⊙ El tercer estadio enfatiza el liderazgo y, junto al líder, algunos miembros que ocupan un estatus de superioridad respecto a los otros inician interacciones con jóvenes del otro sexo.

⊙ El cuarto estadio comporta la interacción frecuente y con un alto grado de confianza entre pandillas heterosexuales.

⊙ Finalmente, el quinto estadio es el de la desintegración por la formación de parejas libremente constituidas que se van separando de la masa.

### **Interacción grupal en la educación**

Se entiende por proceso de socialización a la manera con que los miembros de una colectividad aprenden los modelos de su sociedad, los asimilan y los convierten en sus propias reglas personales de vida.

Estos modelos culturales no se heredan biológicamente, sino que se aprenden. Por medio de la educación y a lo largo de toda su vida, el hombre desarrolla unas disposiciones, unas tendencias y unas necesidades cuya respuesta deseada es la conformidad a las normas. La mayoría de deseos, de expectativas y de necesidades del hombre no se forman en estado libre,



siguiendo una especie de necesidad biológica o incluso psicológica, sino que se precisan y se canalizan en función de las gratificaciones que les son ofrecidas y cobran forma y arraigan en la medida en que reciben una respuesta satisfactoria (Rocher, 1979; en García, 1989).

La socialización, por tanto, es un aprendizaje, en virtud del cual el individuo aprende a adaptarse a las normas, valores, reglas sociales y pautas de conducta que rigen los grupos, las instituciones y el conjunto de la sociedad.

Utilizar la palabra grupo en un discurso educativo no significa necesariamente que se considere la actividad grupal como un componente intrínseco y potenciador de la relación educativa en tanto que relación intencional. Las funciones que cumple el grupo en la intervención educativa son cuatro (Roca Cortés, 1993; en González, 1997) y dos de sus modalidades básicas de intervención en la educación:

⊙ Función mediadora: son actuaciones que encuentran en la dinámica grupal de los educandos un entorno favorecedor de los objetivos educativos específicos: animación socio-educativa, rendimiento académico y adaptación escolar o la rehabilitación social.

El grupo es usado como medio. A esta función le corresponderá la modalidad de intervención llamada educación centrada en los grupos.

⊙ Función instrumental: la relación de interdependencia propia de la actividad grupal se crea para llevar a cabo una tarea concreta: para investigar un tema o para construir un componente electrónico, para tomar una decisión, etc. Su modalidad de intervención son los grupos educativos de tarea, sea para el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades, o para llevar a cabo una tarea recreativa.

⊙ Como objeto de aprendizaje: en esta función los conocimientos acerca de los grupos se convierten en contenido de formación y estudio. El contexto grupal son comportamientos que identificar, conceptos abstractos que comprender, memorizar, o aprendizajes de habilidades. De ahí se derivan dos actividades diferenciadas: la formación de conductores de grupo para los profesionales de la educación, y, en otro nivel, la formación en cooperación grupal a los educandos que se pretende convivan o trabajen en grupos.

© Función nula: es aquella situación educativa en que el grupo es ignorado a pesar de su incidencia. Las estructuras y procesos grupales derivados de la interdependencia social entre sus miembros no son considerados ni para la meditación ni para la instrumentación ni como objeto de aprendizaje.

Los modelos, los roles y las sanciones pasen a constituir parte integrante de la personalidad psíquica del individuo, de modo que la correspondencia de la conducta a las normas es no solamente aceptada, sino también deseada, querida, buscada por los actores mismos (Rocher, 1979; en García, 1989).

La importancia de la interacción social para un adecuado desarrollo cognitivo, afectivo y social, surge a partir de la interacción con las personas de su entorno, ya que el niño adquiere una comprensión de sí mismo, una comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive (González y Padilla, 1990; en Cava y Musitu, 2000).

El contexto familiar no es el único relevante, el contexto escolar y las relaciones que en él establece el niño con profesores y compañeros son también significativos. De hecho, los compañeros han dejado de ser considerados agentes socializadores secundarios y, en la actualidad, su contribución al desarrollo y la socialización del niño es ampliamente reconocida (Hartup, 1984; en Cava y Musitu, 2000), ya que tienen la función señalada como la influencia de los compañeros en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que rodea al niño; la adquisición y el desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro; la formación de la identidad personal; la adquisición de habilidades sociales; el control de los impulsos agresivos; la continuación del proceso de socialización del rol sexual; el nivel de aspiración educativa y el logro académico, así como la posibilidad de disponer de fuentes de apoyo en situaciones de estrés.

Es decir que aunque la edad influye en el tipo de comportamiento y relaciones que se generen lo que propicia o limita la socialización son los valores, y a estos a su vez la cultura y el contexto inmediato.

# CAPÍTULO 3

## CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PREADOLESCENTE DE 6° GRADO DE PRIMARIA

Desde los tiempos de la antigüedad, ya se empezaba a ver esta etapa de transición, por ejemplo, Platón se preocupaba mucho por la educación de la juventud, y ya hacía notar lo modificables que son sus actitudes (Platón, 1953; en Mc Kinney, 1982). Aristóteles escribió acerca del “carácter apasionado e arrebatado” de los adolescentes y comentó acerca de la tendencia que tienen a tomar posturas extremas y a dar opiniones categóricas (Aristóteles, 1941; en: Mc Kinney, 1982).

La palabra adolescencia no existió hasta fines del siglo XVIII, atribuido a Jean-Jacques Rousseau, que penetró en las conciencias occidentales hasta convertirse en una desafortunada mitología que los adultos imponen a los niños en crecimiento; pero se podría decir que en realidad Rousseau no inventó esta etapa sino que la descubrió y comunicó, planteando que cuando un niño asume las responsabilidades sexuales y morales de la edad adulta, se da esta. Y ya más adelante, a principios del siglo XX, G. Stanley Hall redescubrió la adolescencia y encontró en ella las mismas tensiones sexuales y morales que describiera Rousseau unos años antes (Kaplan, 1986).

Hall, describió a la adolescencia como la “última gran ola” del crecimiento humano, una ola que “arroja al niño a las orillas de la edad adulta, tan relativamente indefenso como tras un segundo nacimiento” (Op. Cit.).

Por tal motivo, se le atribuye el concepto de adolescencia, a Jean-Jacques Rousseau y G. Stanley Hall, los cuales expresaron de una manera clara esta etapa por la que todo ser humano pasa en el transcurso de la vida (Op. Cit.).

### **Preadolescencia**

La etapa inicial de la adolescencia, constituye una crisis normativa decisiva para el desarrollo posterior, ya que los cambios hormonales previos a la pubertad incrementan el nivel de tensión pulsional, lo cual se pone de manifiesto tanto en la conducta como en los contenidos mentales. Estos fenómenos nos anuncian que ha comenzado la reestructuración psíquica preadolescente (Blos, 1993).

Algunas sociedades determinan el paso de la niñez a la edad adulta por medio de iniciaciones y de ritos de pubertad (Brown, 1963; Bettelheim, 1964; en Mc Kinney, 1982), donde el periodo de preadolescencia se considera como la etapa de transición entre la niñez y la plena madurez de la edad adulta, que se apoya en la definición de estos periodos laterales para su propio esclarecimiento y donde los adolescentes son responsables en parte de su propio bienestar, pero todavía están sujetos a la autoridad de los adultos (Mc Kinney, 1982).

El crecimiento de la mente, como el físico, representa en esencia la suma total de una creciente multitud de pautas de conducta, las cuales cambian de una generación a otra, de tal forma que el ambiente responde a las pautas de crecimiento, tal como lo menciona Gesell (1979) que “La conducta evoluciona de acuerdo con pautas”.

El ambiente sostiene, controla y cambia los progresos del desarrollo, pero no lo genera, mediante el proceso de desarrollo se adquiere una apreciación de la realidad (Gesell, 1979 ).

### **Desarrollo físico y emocional en la preadolescencia**

Los 11, 12 y 13 años señalan indudablemente el comienzo de la adolescencia, pues traen consigo una cantidad de síntomas del proceso del crecimiento que en el curso de otra década colocará al niño en las fronteras de la madurez; el niño comienza a ser menos insistente, más razonable, más compañero de los suyos. Adquiere una nueva visión de sí mismo y de sus compañeros, sean o no de su misma edad. El incremento de la madurez a esta edad es bastante complejo, comienzan a emerger múltiples y nuevas facetas de la conducta (Gesell, 1990).

Por lo general, las niñas llegan a la pubertad antes que los niños, en promedio inician el estirón de la adolescencia a los 10 años y medio contra los 12 y medio para los niños. Aunque la duración e intensidad de este estirón varía de un niño a otro, por lo común dura en los dos sexos dos años y medio.

Los cambios sexuales primarios que preparan el cuerpo para la reproducción ocurren casi al mismo tiempo que los secundarios. En los niños, los testículos se hacen mayores y en su interior, los tubos que producen semen alcanzan su madurez. La próstata se desarrolla y empieza a secretar el líquido seminal. El crecimiento y desarrollo de estos órganos reproductores disparan la aparición de otras dos características sexuales, las que, más que ninguna otra anuncian al

mundo que el niño se ha convertido en hombre: la voz profunda y el rostro barbado. De hecho, el muchacho ya es, en cierto sentido, hombre, pues estos cambios suelen ocurrir después de que ha alcanzado la madurez sexual. Los produce la testosterona, la hormona que secretan los testículos. Al circular por la sangre, esta hormona estimula el crecimiento del pelo facial y también el del cartílago de la laringe, lo que produce el cambio en el tono de voz.

En las niñas, ocurre primero el crecimiento y desarrollo de los senos, el útero y los ovarios. Este primer anuncio de la femineidad suele ser engañoso. No siempre se desarrollan simultáneamente el útero y los ovarios, y a veces ocurre que el útero inicia su ciclo mensual antes de que los ovarios suelten óvulos maduros. El desarrollo sexual le da la capacidad de procreación del adulto pero naturalmente no está preparado para ello.

Algunas de las características emocionales y psicológicas de los preadolescentes son:

- ⊙ Adquieren el pensamiento formal.
  
- ⊙ Pueden empezar a manejar conceptos que contradicen los hechos aceptados, pueden analizar las diversas consecuencias de las acciones y orientarse más hacia el futuro.
  
- ⊙ Comienza a buscar formas desusadas de afirmación de su personalidad, de curiosidad y de sociabilidad.
  
- ⊙ Reflejan sus propios procesos mentales, y empiezan a usar metáforas y términos con doble sentido.
  
- ⊙ No le molesta el reposo pero le gusta andar siempre de un lado a otro.
  
- ⊙ Tiene un enorme apetito de alimentos.
  
- ⊙ No le gusta estar solo y hace cualquier cosa para tener relaciones interpersonales con sus padres y amigos.
  
- ⊙ Experimenta impulsos y estados de ánimo que nunca había sentido antes.

⊙ Su vida emocional presenta frecuentes picos de gran intensidad. En muy poco tiempo puede ser víctima de un fuerte ataque de cólera. Está sujeto a estallidos de risa y a estados de ánimo variables.

⊙ Prefieren contradecir a responder.

⊙ Presentados de confusión y descontento.

⊙ Comienzan a tener vanidad para arreglarse y se muestran mas consientes en su atuendo.

⊙ La amistad depende de las afinidades que tenga con los demás.

⊙ Procura ganarse la aprobación de los demás.

⊙ Creciente sentido del humor y gran sociabilidad.

⊙ Se muestra amistoso, expansivo, dispuesto a colaborar y deseoso de agradar.

⊙ Quiere que se le satisfagan caprichos acudiendo a reacciones infantiles.

⊙ Su sentido ético tiende a mostrarse realista más que idealista y se halla bajo la influencia de cierta actitud tolerante afín con su capacidad humorística.

⊙ Se responsabiliza por enfrentar las tareas que se propone con energía y decisión.

⊙ Tiene modos de pensar, de sentir y de actuar que prefiguran nítidamente la mentalidad madura.

⊙ La menstruación despierta un interés más fuerte. Algunas niñas están todavía lejos de hallarse emocionalmente preparadas para este nuevo suceso biológico que ellas consideran una amenaza o una desavenencia en sus vidas.

⊙ Se preocupan más por su higiene personal.

⊙ Les comienza a interesar el sexo más que antes, y comienzan a preguntar a las personas cercanas con quien tienen más confianza.

⊙ Es más callado, dedicado a pensar y soñar.

⊙ Su vocabulario tiene un mayor grado de madurez.

⊙ Los niños y niñas por igual, suelen eludir las relaciones confidenciales íntimas con sus padres.

⊙ Tienden a mostrar un mayor espíritu de discriminación en su estima y aceptación de los compañeros.

⊙ Se comienza a declarar las diferencias individuales, por ejemplo, se hacen grupitos de los que les gusta el fútbol, dibujar, leer, etc.

⊙ No dedican mucho tiempo a la autocrítica, les importa mucho más ser ellos mismos, estar consigo mismos, agradarse a sí mismos.

⊙ Existe una considerable diferencia entre varones y niñas en lo referente a las relaciones con el propio sexo. Los grupos de amigos y amigas son pequeños, a esta edad necesitan a alguien a quien contarle los secretos, aun cuando lo que cuenten pueda no ser del todo confidencial desde el punto de vista del adulto.

⊙ Desean ser tratados como adultos.

⊙ Les gusta ir a la escuela.

⊙ Piensan menos en lo que les conviene y más en la ética en general y en cómo ésta nos ayuda en nuestras relaciones con los demás.

⊙ Suelen mostrarse hipersensibles a las críticas.



© Sus sentimientos de tristeza son más intensos que en épocas anteriores, y muchas veces siente melancolía sin ninguna razón conocida.

En el aspecto social, las relaciones que tienen lugar dentro de los grupos, absorben una parte considerable de su atención pues reciben un grado de aceptación que los motiva a independizarse más de sus padres y logran establecer relaciones satisfactorias con jóvenes de su edad.

Probablemente los cambios que está experimentando en su crecimiento y en su conciencia, favorezcan para que se desarrolle juicios y actitudes más sólidas.

### **Estadios de la energía psicosexual en la adolescencia según Peter Blos**

Blos (1962; en: Lehalle, 1990) menciona cinco estadios acerca del desarrollo del los adolescentes:

© La preadolescencia corresponde a un despertar de las pulsiones ligado al desarrollo puberal. Pero, en cierto modo, se trata de un aumento cuantitativo de la tensión pulsional sin que exista determinación de un nuevo objeto amoroso, ni un nuevo objetivo pulsional. Este despertar pulsional permanece, por así decirlo, indiferenciado.

© La primera adolescencia corresponde esencialmente a una fase de ausencia de catexis en los objetos amorosos incestuosos, es decir, en los objetos internos constituidos en el Edipo, a partir de las figuras parentales, con lo cual el equilibrio del aparato psíquico se ve amenazado.

© La adolescencia propiamente dicha se caracteriza por el descubrimiento del objeto heterosexual y, en consecuencia, por el despertar del Edipo. Puede introducirse, a continuación una etapa narcisista como una etapa de desprendimiento entre la ligazón a los padres y el amor heterosexual se un nuevo objeto. Por otra parte, de acuerdo con la teoría psicoanalítica, el desprendimiento de los primeros objetos de amor, se acompaña de un trance depresivo (antes del establecimiento de otros lazos objetales).

© El final de la adolescencia es una etapa de consolidación de las funciones y de los intereses del yo. Se estructura la imagen del yo y, según Blos, el yo es el heredero de la adolescencia al igual que el súper yo era el heredero del complejo de Edipo.

© La post-adolescencia es una imagen distinguida por Blos para señalar la entrada de una vida adulta (profesión, matrimonio, procreación).

Cuando los niños llegan a la adolescencia atraen cierto interés con timidez. Por causa de esta etapa en un periodo crítico, una especie de reinvención, el nacimiento de autoconciencia, dando pie a decisiones que hablan de rebelión, aislamiento, soledad y melancolía cargadas de analogías morales con consecuencias y riesgos de una alineación de conductas afirmada abiertamente o disfrazada (Coles, 1997).

De esta manera, los adolescentes adoptan valores, no sólo del contexto escolar y familiar, sino también del mundo, la música que escuchan, películas, programas, moda, lo cual influye en su vestimenta, léxico y aficiones conformando su comportamiento y actitudes(Op. Cit.).

La capacidad de resolver los conflictos instintivos, típica de la adolescencia, implica que se han alcanzado cambios estructurales antes de la pubertad. Sólo entonces los conflictos pueden ser elaborados y también tolerados, sólo entonces es posible que las influencias yoicas, superyoicas y del ideal del yo enfrenten, modifiquen y atenúen internamente las tensiones pulsionales, estas influencias determinan la diferencia psíquica y la madurez emocional (Blos, 1993).

El término adolescente es usado para cualquier persona que se encuentra entre los 11 y 19 años de edad, periodo típico entre la niñez y la adultez. Este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad, y termina cuando se llega al pleno status sociológico del adulto (Mc Kinney, 1982).

Volviendo con G. Stanley Hall, refiere que la adolescencia se caracteriza principalmente por la tensión (stress) y por la aflicción. Compara esta etapa del desarrollo con el *sturm and drang* (tormenta y tensión), ya que esta abundó en la literatura alemana del siglo XVIII (Mc Kinney, 1982). Mientras que Bandura (1964; en Mc Kinney, 1982), sostiene que la idea de que la adolescencia es necesariamente un periodo tormentoso, es un mito.

Ana Freud ( 1977; en Coles, 1997) menciona que en realidad los jóvenes no abandonan sus deseos por lealtades morales, ya que en la medida en que cambian de lealtades algunas veces se volverán complacientes de lo que la gente llama: modas pasajeras, y al no cumplir con los deseos de los padres, son considerados desobedientes, pero no deja de existir el deseo de hacer lo correcto, aunque es difícil saber qué es bueno ya que no está completamente determinado quién lo marca y el significado real. Con referencia a esto, Bandura (1964; en Mc Kinney, 1982) dice que los adultos han prestado demasiada atención a las señales superficiales de inconformidad en los jóvenes, es decir, que han prestado más atención a las modas de los jóvenes que a su conformidad, a su rebeldía más que a su obediencia.

Por otro lado, Havighurst (1953; en Mc Kinney, 1982) enumeró ciertas características de los adolescentes dentro de su desarrollo:

- ⊙ Lograr el sentimiento de independencia con respecto a los padres.
- ⊙ Adquirir aptitudes sociales que se requieren de todo adulto joven.
- ⊙ Lograr un sentido de sí mismo como de una persona que tiene su propio valor.
- ⊙ Desarrollar las necesarias habilidades académicas y vocacionales.
- ⊙ Adaptarse a un físico que está cambiando rápidamente, y al desarrollo sexual.
- ⊙ Asimilar un conjunto de normas y valores internalizados que les sirvan de guías.

Y con esto se dice que aun cuando la adolescencia no sea un periodo de tensión y de aflicción para todos y cada uno de los individuos, como menciona Bandura, es la etapa durante la cual el niño establece su propia identidad.

Erikson (1959; en Mc Kinney, 1982) sugirió que el periodo de la adolescencia es un periodo en el que el individuo lucha entre identidad y difusión o pérdida de identidad. Llamando a esta: “confianza intensificada de que la realidad y continuidad internas que se han preparado en el pasado, corresponden a la realidad y continuidad de significado que uno tiene para los demás” (Erikson ,1959; en Mc Kinney, 1982), es decir, la identidad se constituye a través de

identificaciones sucesivas. Así, la identidad con uno mismo (individual) tiene como base la identidad del otro (identidad social) (CONAPO, 1982). La búsqueda de identidad es una parte de la experiencia humana en todas las etapas de la vida, aunque es precisamente durante el crecimiento rápido y durante los cambios fisiológicos de la adolescencia cuando la identidad desempeña un papel muy importante en el desarrollo (Mc Kinney, 1982).

Se puede decir que un individuo tiene identidad, cuando su personalidad se integra en un todo y le permite diferenciarse de los demás, la identidad se encuentra en el núcleo de este, ligado a su cultura próxima como un conjunto afectivo e intelectualizado, dentro del contexto ético (CONAPO, 1982).

Por último el logro de identidad es ante todo identidad sexual, por varios factores como son:

- ⊙ En nuestra cultura predomina la división rígida y estereotipada de roles sexuales.
- ⊙ El tipo de socialización que se da a los individuos es diferente según el sexo.
- ⊙ La adolescencia se inicia con la pubertad, incrementando en forma considerable el impulso sexual, y este influye de manera considerable en toda la conducta del adolescente.
- ⊙ En la adolescencia, se adquiere la identidad sexual juvenil.

Por último, hay que tener en cuenta los cambios que se comienzan a tener de la infancia a la adolescencia, puesto que son un factor de suma importancia para el estudio de su comportamiento, para así poder darle seguimiento de un manera más clara al porqué de su revedía.

# CAPÍTULO 4

## LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

En el ideario educativo de la Constitución de 1917, la libertad y la democracia liberal quedaron desplazados por los propósitos de hacer avanzar la justicia social a favor de la educación popular y de fortalecer un estado centralista y autoritario. La formación moral y cívica recibió nuevos matices: por una parte, debía fortalecerse la concepción de una moral laica, tan sólida como fundamentada en la religión, y por otra la educación cívica debía enfatizar el sentido nacionalista y socializar a los alumnos en los valores de la vida ciudadana.

La concepción del civismo en el nivel primario, en la segunda mitad del siglo XX, muestra tres constantes:

- ⊙ El conocimiento de las leyes e instituciones del país.
- ⊙ La formación de los hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad.
- ⊙ El fomento del sentido de identidad nacional.

En suma, con la cultura política, socialización y nacionalismo, se pretendía lograr el objetivo fundamental de la enseñanza primaria, el cual era la formación del ciudadano.

Los planes y programas de estudio anteriores a 1992, no profundizaban en las implicaciones psicopedagógicas de la formación de actitudes y valores (Latapí, 2003), predominaba en ellos un enfoque prescriptivo junto con el énfasis en adaptar a los educandos a los requerimientos sociales.

Esto quiere decir entonces que la laicidad en la educación no implica necesariamente prescindir de formar valores puesto que la educación se propone el “fomento del amor a la patria y de la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia” y los criterios que norman la educación mencionan un conjunto de valores deseables en los educandos (Op. Cit.).

Tanto la Ley Federal de Educación (1973) como la Ley General de Educación (1993) explicaron con mayor detalle los fines de la educación nacional la cual establece en su artículo séptimo varios referentes de la formación moral, siendo el fin de la educación “el desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas”:

- ⊙ Se sugiere como medio la reflexión crítica.
  
- ⊙ El conocimiento y la práctica de la democracia como forma de convivencia “Que permite a todos participar en la toma de decisiones”.
  
- ⊙ Se proponen como orientaciones de la educación la justicia, la observancia de la ley y el respeto a los derechos humanos.
  
- ⊙ Se confía en formar en los educandos actitudes solidarias, fomentar la libertad y el respeto absoluto a la dignidad humana y afianzar el rechazo a los vicios.
  
- ⊙ La conciencia ecológica.
  
- ⊙ Actitudes positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

Por tanto, la capacidad valorativa es específica del ser humano, va unida a su capacidad simbólica y expresa su relación con el mundo; es una capacidad fundamental en la construcción de su ser consciente y responsable. Los valores son también predisposiciones a un comportamiento determinado o a una elección de la voluntad, percibidos generalmente como polares, a cada valor positivo se opone uno negativo o contravalor, admiten grados en la apreciación, es decir, son graduales y pueden clasificarse según su índole, por tanto, son percibidos como integrados a una jerarquía que determina la distinción de unos sobre otros.

Durkheim plantea que la educación se transmite de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, suponiendo la reproducción y el control social, en los que subyacen las relaciones de poder (Hernández y Martínez, 2001). No se puede seguir educando a las jóvenes generaciones desde patrones localistas, desfasados y superados por la realidad de los hechos; ni tampoco propiciar modelos educativos que sitúen a los educandos como espectadores atónitos de cuanto acontece a su alrededor, ajenos a la realidad social supuestamente imposible de

transformar, que se rige por las leyes implacables del mercado. Educar, entendemos aquí, es, ante todo, una práctica orientada a capacitar a los educandos a leer e interpretar la realidad, más aún, a asumir responsabilidades frente a esa realidad. Es ayudar a crecer en responsabilidad, a responder de nuestras responsabilidades frente a los demás (Ortega y Mínguez, 2001).

En la época actual los valores se han convertido en un dilema, ya que la presión que ejerce la sociedad está guiada por intereses específicos y así responder favorablemente a los valores deseados y de esta manera encontrar el equilibrio y la estabilidad social, debido a que se ha producido una separación y desaparición de todo tipo de barreras nacionales, sociales, políticas, tecnológicas y de comunicación; así mismo, la transmisión de valores requiere de nuevos métodos para ocuparse de los desafíos que plantea el siglo XXI( Latapí, 2003). Si miramos las últimas décadas del siglo, podemos constatar un hecho que ha marcado profundamente nuestra sociedad y que Taylor (1994; en Ortega y Mínguez, 2001) describe bajo tres formas de malestar: el individualismo, la primacía de la razón instrumental y una nueva forma de despotismo. Vivimos en un mundo de aislamiento del individuo en su yo y en la pérdida del interés por los demás o por la sociedad, a pesar de las crecientes muestras de solidaridad ante desastres naturales o conflictos bélicos. Se detecta la pérdida de libertad en una sociedad estructurada en torno la razón instrumental, y su predominio se manifiesta, además, afirma Taylor, en el prestigio y aura que rodea a la tecnología, haciéndonos creer que deberíamos buscar soluciones tecnológicas a los problemas con los que hoy nos enfrentamos, aun cuando de lo que estemos necesitados sea algo muy diferente: una reorientación ético-moral de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y las relaciones de éstos con su entorno natural. Con esto no se intenta hacer ningún alegato contra el desarrollo científico-tecnológico, por otra parte inútil, ni pretendemos retrotraernos a la era preindustrial. El gran proceso en el bienestar que experimenta la sociedad moderna es impensable sin la aportación de la ciencia y la tecnología, puesto que tampoco se puede dividir el desarrollo tecnológico de a cultura, es decir, del desarrollo humano que necesariamente lo debe alentar, porque al idolatrar una técnica efímera se entra inevitablemente en un proceso de desintegración del hombre como ser cultural (Ortega y Mínguez, 2001). Para Glazman (1995; en Hernández y Martínez, 2001) los valores están implicados en la cultura, y varían de acuerdo con las condiciones geográficas, históricas, sociales y psicológicas. Si en la escuela no se toman estas condiciones en cuenta, se enviarán mensajes educativos que pueden estar fuera del alcance de los alumnos.



Ya que no existe un proceso educativo neutral, como afirman Glazman (1995; en Hernández y Martínez, 2001) y Camillero (1985; en Hernández y Martínez, 2001), se puede afirmar, como Montes (1995; en Hernández y Martínez, 2001), que la propia enseñanza, del nivel o enfoque que sea, se sustenta en determinados valores que están explícitos o implícitos en la organización, en los planes y programas y en la dinámica escolar. El desarrollo de la convivencia, así como la integración social de todos los alumnos, es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de violencia indirecta (a través del rechazo y la exclusión social) que muchos adolescentes experimentan en el contexto escolar. El desarrollo de la capacidad de expresar las propias emociones y de entender a los demás, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, el aprendizaje cooperativo y la potenciación en los alumnos de sus recursos personales y sociales (autoestima, apoyo social, habilidades sociales, técnicas de solución de problemas, negociación, etc.) son los medios a través de los cuales se propone desarrollar la convivencia en las aulas. Unas aulas a las que, por otra parte, asisten alumnos adolescentes, es decir, personas que como ya se mencionó, están atravesando una etapa de su desarrollo que, aunque no es necesariamente problemática en todos los casos, lo cierto es que no deja de ser una etapa difícil y de numerosos cambios. En estas edades, los enfrentamientos con la autoridad y el deseo de autonomía e independencia son mayores, lo que suele implicar un aumento de conflictos con padres y profesores (Cava y Musitu, 2002). Entonces las estrategias óptimas para aplicar en las aulas serían: el análisis de las cuestiones globales que afectan a la población mundial, los derechos morales y civiles, los temas relacionados con el medio ambiente, las situaciones donde los dilemas morales se basan en principios universales, y la percepción de las consecuencias de las propias acciones mediante el juego de roles y el debate (Latapí, 2003).

La investigación sobre la formación de los valores reconoce que la escuela al participar en la dinámica social en su conjunto, no sólo se orienta por los valores, sino que también se ve involucrada en aquellas referencias axiológicas más inmediatas a la práctica escolar a través de los sujetos, que son partícipes de la sociedad en su conjunto (García y Vanella, 1992). Como señala Fernández (1998; en Cava y Musitu, 2003): “El clima escolar generado por las relaciones interpersonales, es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz”. Pero, además, la convivencia es también un aspecto esencial que merece ser aprendido en la escuela; es un objetivo tan importante, o más que los propios contenidos curriculares (Cava y Musitu, 2002).

En la escuela se manifiestan y enseñan valores, aunque no siempre sea el objetivo explícito o consciente de quienes participan en ella. Aquí es donde definen el currículo formal y el currículo

oculto, como suelen ser llamados. El segundo ha sido analizado principalmente mediante estudios etnográficos en escuelas y aulas, esto cobra importancia porque se estima que los maestros exigen, con base en sus creencias, ciertas conductas, conocimientos o actitudes a los alumnos (Giroux, 1992; en Hernández y Martínez, 2001). Por tanto, el currículo sea formal o informal, no se puede desligar de la dinámica social y de su concreción sociocultural específica (Duart, 1999; en Hernández y Martínez, 2001).

Si bien la educación en valores es tarea del conjunto del profesorado, ésta se apoya básicamente, a nivel de hechos, conceptos y principios, en aquellas materias que están más próximas al valor a enseñar, evitando situaciones artificiales en el aprendizaje del mismo. La enseñanza de los valores presenta diversas modalidades (Ortega y Mínguez, 2001):

© Modelo de actuaciones puntuales. Se da cuando la programación de un valor se limita a una actuación concreta y esporádica en el calendario del centro. Este modelo resulta fácil de incluir en la dinámica escolar, pero tiene la desventaja que el currículo ordinario que cursan los alumnos en el centro queda intacto. Esta forma de enseñar el valor corre el riesgo de proyectar en los alumnos y en los padres una percepción exótica y superficial, trivial del valor. Al final queda como una actuación aislada de escasa o nula utilidad. Quizás este modelo sirva para tranquilizar conciencias, pero una actuación así no puede cambiar creencias y modificar actitudes, y mucho menos es instrumento para la apropiación del valor.

© Modelo temático. Consiste, como su nombre lo indica, en añadir temas, lecturas o unidades al currículo ordinario escolar, en la esperanza de que añadiendo nuevos temas al mismo se habrá conseguido el objetivo propuesto: la enseñanza de un valor. En este modelo es evidente que se deja también intacta la estructura formal del currículo ordinario. En el fondo, sólo se hace un paréntesis en el trabajo diario del profesor y del alumno.

© Modelo de integración. En este modelo se da un cambio importante en la forma de entender y hacer la educación en valores. No se trata de que todos los temas y disciplinas queden transversalizados, sino sólo aquellos núcleos temáticos que se presten a ello sin violentar el texto, de forma que la referencia a un valor resulta oportuna, y en cierto modo exigida. Se trata, por tanto, de una integración parcial, a falta de un modelo global de la enseñanza, en el que la presencia y aprendizaje de un valor adquiere un carácter ordinario en la actividad del centro. Ello

exige que el valor que hay que enseñar constituya un objetivo prioritario para el profesorado y encuentre formas diversas para hacerse presente (Ortega y Mínguez, 2001).

Durkheim menciona que el programa de estudios debe centrarse en las estrategias inertes a las interacciones y decisiones grupales. Entre las actividades cabe incluir la formación de un equipo cuyos miembros cumplan un papel específico en el producto satisfactorio de la acción grupal; proyectos y tareas grupales donde la negociación de significados y metas es de capital importancia, y agrupaciones heterogéneas dentro del aula y a través del currículo en las que se negocien e incorporen las opiniones de todos (Latapí, 2003).

Es necesario que la educación para una competencia para el diálogo y la convivencia entre los pueblos e individuos de culturas, tradiciones y educación distintas, para una acción responsable contra la desigualdad y exclusión de los pueblos, y para establecer unas relaciones más respetuosas con las demás personas, se lleve a cabo de un modo sensato e inteligente. De todo esto es sabido que el currículum en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) está estructurado verticalmente en disciplinas y áreas, y que éstas constituyen en núcleo central, vertebrador del currículo. Los denominados temas transversales, relativos fundamentalmente a valores y actitudes, deben ser tratados dentro de los contenidos disciplinares, y en este sentido atraviesan todo el currículo. Hay por tanto una doble lógica en la selección de contenidos: a) la lógica disciplinar de las materias, que es la que de hecho condiciona la organización de currículo y la vida escolar; y b) las cuestiones socialmente relevantes que la escuela no puede ignorar, pero que en la práctica quedan relegadas a un segundo plano, con un claro carácter marginal (Bolívar, 1998; en Ortega y Mínguez, 2001).

La enseñanza de los valores no depende tanto de su vinculación a unos contenidos cuanto de las estructuras relacionales del aula, del estilo de enseñanza y del clima moral de la clase. Los aprendizajes de los valores cívico-morales no acompañan automáticamente a los contenidos curriculares concretos. Lo más decisivo para el aprendizaje de dichos valores es el espíritu que imprime el profesor a su tarea docente. El modo, estilo o tacto del profesor genera un ethos que facilita el aprendizaje de sensibilidades morales y cívicas en los alumnos (Hansen, 1998; en Ortega y Mínguez, 2001). Estamos de acuerdo de que el currículo debe girar en torno a cuestiones o problemas sociales, o invariantes curriculares que más preocupan al hombre y ciudadano de hoy.

La educación en los valores exige un cambio profundo en el modo de pensar de la escuela, en las estructuras y dinámicas de funcionamiento y en las relaciones entre los profesores y la comunidad educativa en su conjunto (Ortiga y Mínguez, 2001). Cuando se consideran el concepto de valores dentro de la educación, los docentes se enfrentan con múltiples programas e intereses, motivaciones, tensiones y conflictos acerca de los valores y de su transmisión, por lo tanto, se vuelve fundamental contar con un marco teórico firme, bien articulado para operar con eficacia. Lo cual se refiere a una perspectiva teórica bien sintetizada y concebida sólidamente para dar forma a las decisiones con respecto al currículo y a la interacción que se produce entre el profesor y éste. Los educadores necesitan interesarse por los asuntos prácticos, reflexionar, leer, pensar crítica y analíticamente, seleccionar y sintetizar cada uno de los casos y construir una firme posición teórica desde la cual proceder, debe tener cohesión y coherencia. Ya que es en el área de los valores en la educación donde se pone de manifiesto un vacío teórico y muy grande (Aguirre, 1998).

Entendemos que la educación ha de sustentarse en el compromiso del profesor por los valores de tolerancia, respeto y el reconocimiento de la dignidad de toda persona, cualquiera que sea la etnia, cultura o condición social a la que pertenezca. La relación propiamente moral que se establece entre el profesor y alumno es, por tanto, inevitable. Entender esto, y llevarlo a la práctica, supone una clara competencia ético-moral, y no el simple aprendizaje de estrategias y habilidades que, en cuanto competencia técnica, es ciega a toda consideración moral. Implica asumir que la relación interpersonal que se establece entre el profesor y el alumno es un espacio de educación moral insustituible y un tipo de experiencia que puede fortalecer y dar credibilidad a todos los otros momentos de formación (Puig Rovira, 1996; en Ortega y Mínguez, 2001).

El modelo de adaptación escolar durante la preadolescencia ofrece una visión de conjunto sobre las aulas, su funcionamiento, sus estresantes y sus recursos. Este modelo puede describirse aludiendo a cuatro factores generales: la preadolescencia (sus características y particularidades), el grupo-aula (analizando su funcionamiento y comunicación), los recursos personales y sociales de los que disponen los preadolescentes y, finalmente, el mayor o menor ajuste escolar y psicosocial de estos adolescentes (Cava y Musitu, 2002). A continuación se describen estos cuatro elementos:

## © Los adolescentes

Se tienen en cuenta las características propias de esta etapa evolutiva, que actualmente se sitúa entre los 11 y los 20 años que implica la transición de la niñez a la juventud. Los adolescentes experimentan en esta etapa un gran número de cambios (físicos, sociales, afectivos, cognitivos y escolares), los cuales ya mencionamos en el tercer capítulo. Los adolescentes exigen argumentos que expliquen las normas y no meras imposiciones (Op. Cit.).

En numerosos modelos de estrés familiar, se considera la entrada del hijo mayor en la adolescencia como una situación estresante para el sistema familiar. En este sentido, del mismo modo que en el caso de la familia se plantea que esta debe afrontar, con frecuencia situaciones estresantes (es decir, situaciones que exigen modificaciones en el funcionamiento del sistema familiar como, por ejemplo, un cambio de residencia, problemas escolares de un hijo o un cambio en las condiciones laborales de los padres) y que la adolescencia es una más de estas situaciones estresantes, también en el caso del aula se considera que la entrada de los alumnos en la etapa de la adolescencia es un nuevo estresor que se debe considerar dentro del aula (Op. Cit.).

## © El aula

Se considera que si el aula se caracteriza por una apertura en la comunicación, una adecuada vinculación afectiva entre alumnos y profesores, unas normas claras y una organización didáctica que favorezca la participación de los alumnos, tanto su rendimiento académico como el clima de convivencia en el aula se verán potenciados (Op. Cit.).

Cava y Musitu (2002), señalan la existencia de unas aulas tipo 1, que serían aquellas que disponen en un adecuado funcionamiento (con capacidad para adaptarse a los cambios y con elevada cohesión) y una comunicación altamente positiva; aulas tipo 2, que se caracterizarían por una comunicación abierta y espontánea entre alumnos y profesores, pero con bajos niveles de organización; aulas tipo 3, en las que el funcionamiento interno es adecuado, pero en las que no existiría una comunicación fluida entre alumnos y profesores; y, y finalmente, aulas tipo 4, con una mala comunicación en su interior y con un funcionamiento muy deteriorado.

La tipología expuesta no tiene la finalidad de clasificar las aulas en una u otra categoría sino, únicamente, mostrar de un modo gráfico el modo en que consideramos que ambos elementos (comunicación y funcionamiento) se combinan para dar lugar, en algunos casos, a aulas en las que se favorece el desarrollo intelectual, emocional y social de alumnos y profesores (aulas tipo 1); y, en otros, a aulas en las que la convivencia y el proceso mismo de enseñanza se encuentran cada vez más deteriorados (aulas tipo 4). Lo más probable es que la mayoría de las aulas se sitúen en los niveles 2 y 3, siendo en todo caso deseable favorecer tanto el funcionamiento como la comunicación en el aula, con la finalidad de acercarse a un ideal tipo 1 (Cava y Musitu, 2002).

### © Los recursos

Al mejorar el funcionamiento del aula y la comunicación, estamos dando también a los alumnos de mayores recursos para adaptarse al ámbito escolar, familiar y social. Los adolescentes que disponen de mayor número de recursos perciben las situaciones en las que se encuentran y las propias demandas del contexto educativo de un modo menos estresante, es decir, consideran que tienen capacidad suficiente para afrontar estas situaciones. Los adolescentes con más recursos (por ejemplo, con una autoestima positiva, con unas relaciones sociales con profesores y compañeros caracterizados por la comprensión y el apoyo, y con un conocimiento de las estrategias de afrontamiento que resultan efectivas) suelen, en consecuencia, tener una adaptación escolar y social muy favorable (Op. Cit.).

### © Adaptación adecuada versus adaptación problemática

El modelo propuesto explica la mejor o peor adaptación escolar y social de los preadolescentes en función de sus propios recursos para afrontar las demandas escolares y evolutivas, y también en función del grado en que las propias dinámicas del aula (tanto las creadas por el profesor, como aquellas existentes entre los alumnos) favorecen o dificultan esa adaptación. Si en el aula se adaptan algunos aspectos de su funcionamiento y se crea un ambiente que aporte a los alumnos la seguridad, apoyo e integración que necesitan en esta etapa de su vida, estos elementos pueden contribuir a facilitar su adaptación al ámbito escolar y social. Por el contrario, un contexto educativo que no trata de integrar a todos los alumnos, que separa a ganadores de perdedores, que considera un hecho natural e inevitable que se produzcan intimidaciones y amenazas entre estudiantes, que subestima la importancia y la necesidad que todos tenemos de encontrarnos en un contexto social acogedor y que potencie nuestras

calidades puede generar en el aula un clima social de exclusión y agresión, en el que aquellos alumnos más vulnerables pueden desarrollar fácilmente conductas problemáticas (Op. Cit.).

# CAPÍTULO 5



# MÉTODO

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo se expresan los valores de cooperación, tolerancia y respeto en la interacción dentro del aula en alumnos de sexto grado?

## OBJETIVOS

### Objetivo General

⊙ Analizar las formas de interacción social en niños de 6° de primaria dentro del aula, tomando en cuenta los valores de tolerancia, cooperación y respeto.

### Objetivos Específicos

↳ Observar la forma de interacción de los preadolescentes dentro del aula, tomando en cuenta los valores de tolerancia, respeto y cooperación.

↳ Registrar las conductas que reflejen los valores, de manera neutral en un diario de campo.

↳ Dar sugerencias para llevar la socialización con adolescentes.

## ACTORES

La investigación se realizó con niños del grupo 6° C, entre los 11 y 13 años, los cuales fueron asignados por la directora del plantel, el grupo tenía un total de 29 niños, de los cuales 16 son mujeres y 13 hombres, de nivel socioeconómico medio.

## ESCENARIO

Se trabajó en la Escuela Primaria “Plan de Ayutla”, la cual es pública, dentro del turno matutino. Con una ubicación en el centro de la colonia El Reloj, al sur del D.F.

La colonia tiene habitantes de un nivel socioeconómico medio, pero a la escuela asiste alumnos de colonias aledañas, por tal motivo el nivel socioeconómico es heterogéneo, tratando de predominar el medio.

Frente a la escuela hay un parque, en el cual los niños juegan cuando salían de clase y esperaban a que los vayan a recoger, en él hay juegos, canchas, y un pequeño jardín.

El salón de 6° C está del lado de la dirección, queda frente a los baños y es el penúltimo de ese lado. Por dentro cuenta con 31 bancas, un escritorio, un pizarrón, un anaquel y dos libreros.

## **DISEÑO**

El diseño es cualitativo, ya que se quiere describir la forma en cómo se expresan los valores de tolerancia, cooperación y respeto en las interacciones y este tipo de investigación sirve precisamente para detallar las formas de interacción social de forma descriptiva desde una perspectiva amplia con respecto a manifestaciones concretas, aportando detalles sobre el comportamiento, escenario y pequeños incidentes relevantes para la investigación.

## **TÉCNICAS DE ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

Observación no participante, donde sólo se observan situaciones de interés, el investigador adopta técnicas para observar las cosas tal como suceden, con la menor interferencia de su presencia (Woods, 1987).

## **INSTRUMENTOS**

Diario de Campo. El cual consta de una hoja de registro donde se describe detalladamente lo que ocurre en un lugar, así como también se hacen observaciones de dichos acontecimientos y sus características son:

⦿ Va por pasos

↪ Registro

↪ Organización del material

↪ Escribir memorandums y anotaciones reflexivas

- ⊙ Demandan gran cantidad de tiempo.
- ⊙ El material podría resultar desordenado y asistemático.
- ⊙ Es poco concreto.

El objetivo del instrumento es recopilar por escrito las conductas que expresen los valores de tolerancia, cooperación y respeto en la interacción y su frecuencia.

## PROCEDIMIENTO

Se asistió a la Escuela Primaria “Plan de Ayutla”, la cual fue asignada por el Supervisor de Zona, puesto que en la escuela que nosotras habíamos elegido por sus características, la directora cambió de opinión para proporcionarnos el permiso.

Cuando nos presentamos en la escuela “Plan de Ayutla”, la directora nos asignó el grupo de 6° C ya que por el trabajo realizado durante su estancia de la profesora en turno, era para ella el grupo con mejor enseñanza en términos de conceptos y de valores, además de disciplina.

Los meses de la investigación fueron noviembre, diciembre y enero con un horario de 9:00 A.M. a 12:00 P.M., asistiendo de lunes a viernes y registrando sus actividades en un diario de campo.

El grupo fue dividido entre las dos observadoras para tener más claridad en los registros, ya que por la cantidad de preadolescentes no era posible la recopilación de información del grupo completo.

El fin fundamental del análisis de datos es recrear de forma vívida los fenómenos que se estudia, por lo cual para el análisis es necesario separar los significados empíricos que se asignan a comportamientos y creencias de los participantes, ya que las descripciones objetivas

construidas pueden ser demasiado diferentes de los significados subjetivos o emotivos con los que los participantes interpretan la realidad. El análisis de los datos debe comenzar con una revisión del fin original del estudio. La segunda fase implica la exploración, releer los datos, se trata de un proceso análogo a los procedimientos de diagramación de las primeras fases de recogida de datos, el proceso deberá incluir la revisión de la totalidad de los datos brutos recogidos hasta el momento. El segundo objetivo de la exploración inicial de los datos es tomar notas a medida que progresa la lectura, destacando los aspectos llamativos de toda la información reunida. Las notas tomadas en el proceso de exploración representan las fases iniciales de organización, abstracción, integración y síntesis, los cuales permiten comunicar lo que se ha visto. Las notas se integran en un primer escrito o sistema clasificatorio, en el que se incluyen datos de manera provisional, que para perfeccionarlo se buscan regularidades, es decir la frecuencia de los fenómenos, entonces las pautas y regularidades se convierten en categorías, las que se descubren a partir de la consideración de datos, clasificando elementos que aparecen en el transcurso (Goetz, 1988).

Las categorías en esta investigación son:

⊙ Respeto:

Atender a la profesora y a sus compañeros cuando hablan

Prejuizar

Aventar material de trabajo

Golpear a sus compañeros

Crear conflictos en el grupo o equipos de trabajo

Decir groserías o insultos a los compañeros

Tomar cosas sin pedir las prestadas

Jugar dentro de horas de clase

Contar intimidades de su compañeros

Platicar mientras se expone un tema

Molestar a sus compañeros

Poner el pie a los compañeros

No pedir las cosas por favor

Hablar mal de una persona ausente

Hacer caso al encargado

© Tolerancia:

Callar a alguien cuando intenta opinar

Contestar de manera grosera

Escuchar lo que dicen sus compañeros aunque no estén de acuerdo con sus puntos de vista

Desesperarse con actitudes o comentarios de sus iguales

Interrumpir cuando alguien habla

Burlarse de opiniones de sus iguales

Excluir a sus iguales por tener diferencias ideológicas o físicas

Enojarse por cosas que pasen accidentalmente

Acusar sin fundamentos

Demostrar que saben más que los otros

Callar a alguien cuando intenta opinar

Contestar de manera grosera

Hablar para solucionar diferencias

© Cooperación:

Levantar la mano para hablar

Hacer equipos para trabajar de manera ordenada

Tirar basura en el salón

Repartir equitativamente el trabajo

Tener un objetivo en común

Preocuparse por lo que les sucede a sus iguales

Compartir conocimientos y material para trabajar

No querer participar en las dinámicas o trabajos escolares

Proporcionar opciones al grupo para realizar actividades

Ayudar a un compañero a realizar lo que se le dificulta

Integrarse en equipos diferentes

Hacerse cargo del comportamiento de sus compañeros en ausencia de la profesora

Hacer caso al encargado

No prestar material

Ayudar a tener limpio el salón de clases

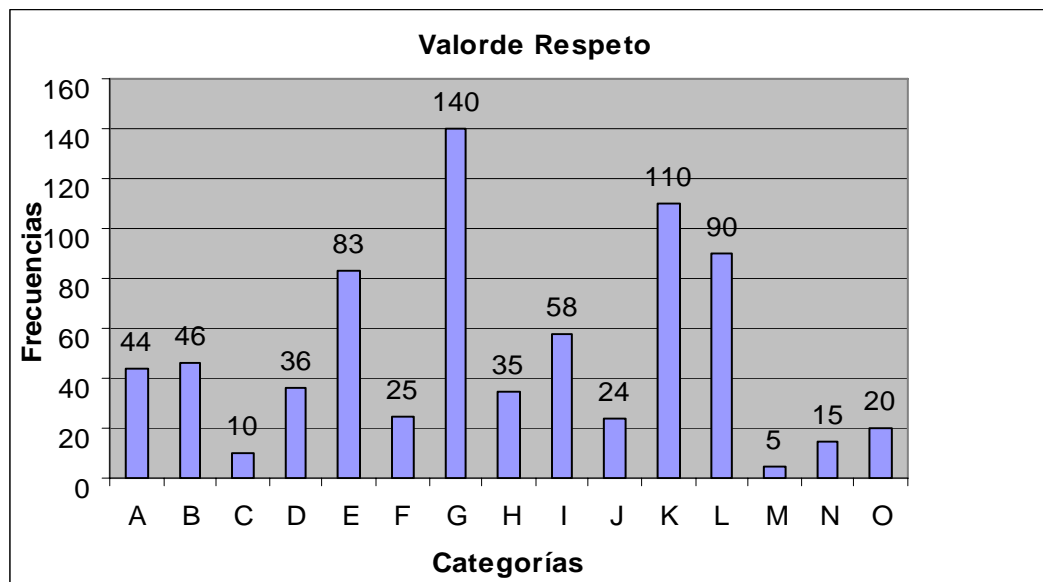
# RESULTADOS

## ANÁLISIS CUANTITATIVO

El análisis se obtuvo por medio del esquema del diario de campo, el cual es prefigurado, es decir, va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados y fue ejemplificado de la siguiente manera:

Se categorizaron las conductas dependiendo de los valores con base en la siguiente pregunta; ¿qué conductas se presentan dentro del valor de tolerancia, del valor de respeto y del valor de cooperación?, para posteriormente contar las situaciones que se presentaron llevando a cabo los valores y las situaciones que se presentaron no llevando estos a la practica, es decir, su frecuencia.

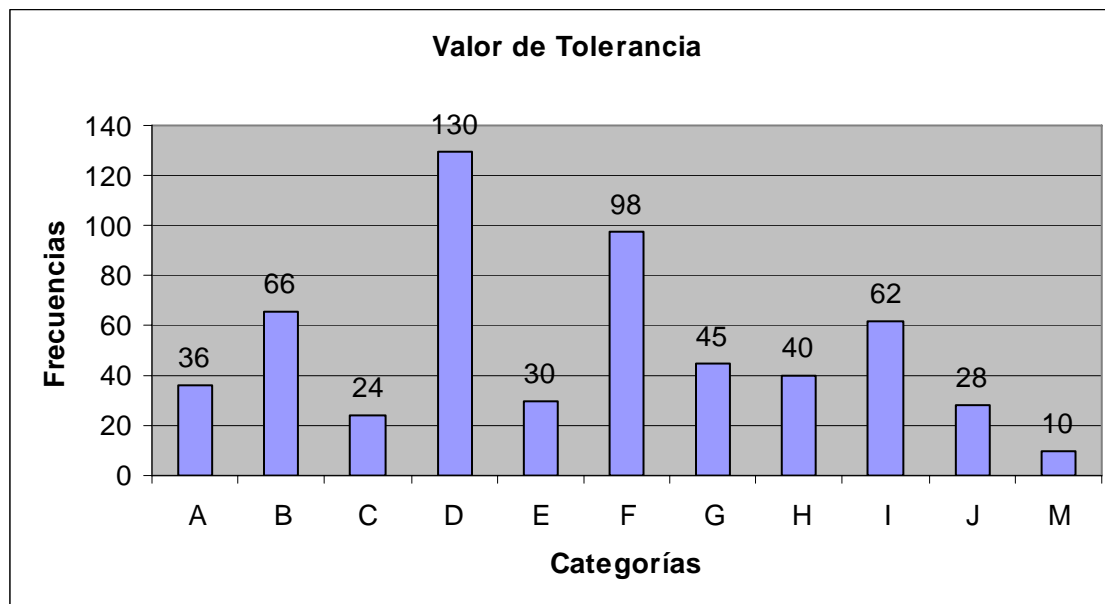
A continuación se presentan las tablas de categorías con las frecuencias de conductas y sus respectivas graficas:



<b>A</b>	Atender a la profesora y a sus compañeros cuando hablan	44
<b>B</b>	Prejuizar	46
<b>C</b>	Aventar material de trabajo	10
<b>D</b>	Golpear a sus compañeros	36
<b>E</b>	Crear conflictos en el grupo o equipos de trabajo	83
<b>F</b>	Decir groserías o insultos a los compañeros	25
<b>G</b>	Tomar cosas sin pedir las prestadas	140
<b>H</b>	Jugar dentro de horas de clase	35
<b>I</b>	Contar intimidades de su compañeros	58
<b>J</b>	Platicar mientras se expone un tema	24
<b>K</b>	Molestar a sus compañeros	110
<b>L</b>	Poner el pie a los compañeros	90
<b>M</b>	No pedir las cosas por favor	5
<b>N</b>	Hablar mal de una persona ausente	15
<b>O</b>	Hacer caso al encargado	20

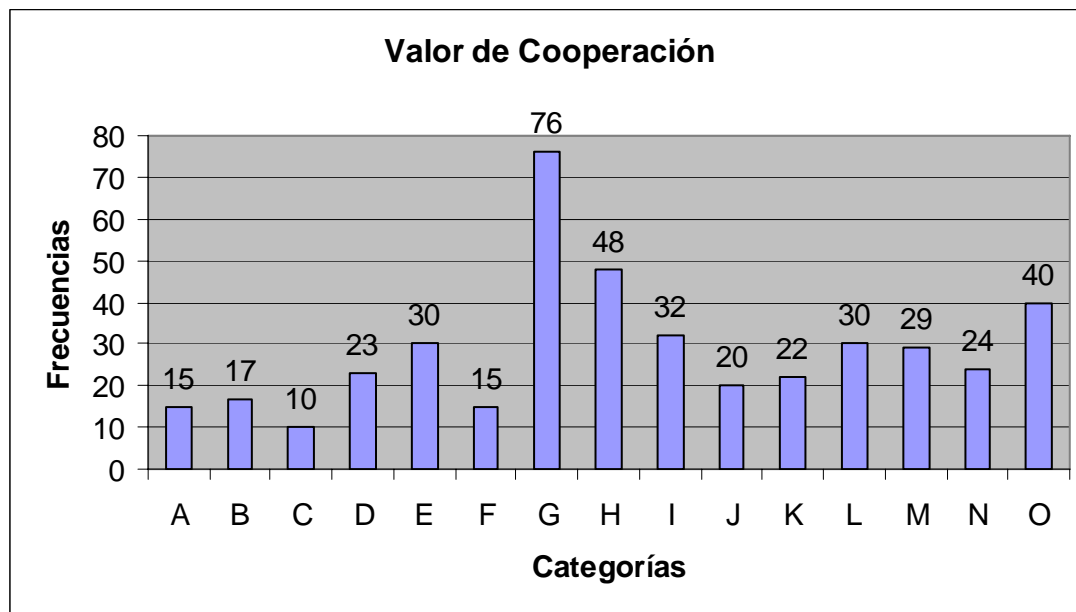
Con base en la grafica anterior podemos observar que las diferencias entre frecuencia son demasiado significativas, en cuanto a que los preadolescentes acostumbran insultar a sus compañeros con mas frecuencia que otro tipo de conductas, llegando a la conclusión de que podría ser el resultado de que esta conducta es reforzada por la profesora, ya que aunque esta presente cuando ocurren los insultos, no corrige sino que ignora, es decir, no le da la importancia debida, es entonces cuando se puede llegar a pensar que no es una actitud fuera de lugar, la de los alumnos, dejando de lado la importancia de este valor para una interacción sana entre iguales y muchos más beneficios tanto culturales como psicológicos, en la medida en que sus actitudes no afecten la relación con sus iguales, ya que; el respeto solamente tiene sentido si esta basado en la realidad objetiva tal como señala Isaacs (1996)





<b>A</b>	Callar a alguien cuando intenta opinar	36
<b>B</b>	Contestar de manera grosera	66
<b>C</b>	Escuchar lo que dicen sus compañeros aunque no estén de acuerdo	24
<b>D</b>	Desesperarse con actitudes o comentarios de sus iguales	130
<b>E</b>	Interrumpir cuando alguien habla	30
<b>F</b>	Burlarse de opiniones de sus iguales	98
<b>G</b>	Excluir a sus iguales por tener diferencias ideológicas o físicas	45
<b>H</b>	Enojarse por cosas que pasen accidentalmente	40
<b>I</b>	Acusar sin fundamentos	62
<b>J</b>	Demostrar que saben más que los otros	28
<b>M</b>	Hablar para solucionar diferencias	10

Aunque con respecto a la tolerancia las conductas más frecuentes se refieren a desesperarse con actitudes o comentarios de sus iguales y contestar de manera inapropiada, incluyendo burlarse de los demás, no provoca conflicto ya que tal vez sea la manera en la que la mayoría de los niños interactúan normalmente y al ser reforzada esta conducta con actitudes de la profesora, parece ser adecuado dentro de los parámetros de conducta en el grupo, es decir, los preadolescentes responden al estímulo que reciben del ambiente, que es lo que determina la conducta, y al ser la escuela el lugar en que se aprenden pautas de comportamiento social, es importante tener en cuenta que también nace la actitud tolerante de la experiencia social significativa de sentirse aceptado y acogido plenamente por los demás, aunque sean inicialmente distintos. (Luque, et al 2000)



<b>A</b>	Levantar la mano para hablar	15
<b>B</b>	Hacer equipos para trabajar de manera ordenada	17
<b>C</b>	Tirar basura en el salón	10
<b>D</b>	Repartir equitativamente el trabajo	23
<b>E</b>	Tener un objetivo en común	30
<b>F</b>	Preocuparse por lo que les sucede a sus iguales	15
<b>G</b>	Compartir conocimientos y material para trabajar	76
<b>H</b>	No querer participar en las dinámicas o trabajos escolares	48
<b>I</b>	Proporcionar opciones al grupo para realizar actividades	32
<b>J</b>	Ayudar a un compañero a realizar lo que se le dificulta	20
<b>K</b>	Integrarse en equipos diferentes	22
<b>L</b>	Hacerse cargo del comportamiento del grupo en ausencia de la profesora	30
<b>M</b>	Hacer caso al encargado	29
<b>N</b>	No prestar material	24
<b>O</b>	Ayudar a tener limpio el salón de clases	40

Tal como se muestra en la grafica, las diferencias en las frecuencias con respecto a este valor no son demasiado significativas, la conducta que mas se diferencia en cuanto a repeticiones es la participación en dinámicas y mas cuando no están con sus compañeros de costumbre, aunque esto se puede deber respectivamente a la etapa por la que atraviesan, lo que se vincula directamente con las características del desarrollo físico y emocional en la preadolescencia, en esta edad los individuos pasan por una crisis normativa decisiva para el desarrollo posterior tal como menciona Blos(1993)

## ANÁLISIS CUALITATIVOS

En conclusión, la interpretación de los datos varía según el fin del estudio, marcos conceptuales y teóricos, así como la naturaleza de los datos recogidos y analizados.

En la observación dentro del aula y relacionando esta con los objetivos antes planteados, se percibe que los preadolescentes al no tener bien forjada una educación moral (refiriéndonos a los valores de tolerancia, cooperación y respeto) su interacción social está fracturada.

Una de las principales causas de esto es el comportamiento de la profesora hacia ellos, teniendo actitudes como:

- ⊙ Burlas de los alumnos por sus capacidades cognitivas y psicomotrices.
  
- ⊙ Desinterés por el tiempo de clase, ya que en demasiadas ocasiones se salía a platicar con otras maestras.
  
- ⊙ Tener ciertas preferencias de los alumnos, ya que no a todos los tomaba en cuenta para participar en la clase.
  
- ⊙ Mostraba poco interés en el proceso de enseñanza- aprendizaje con los alumnos, en demasiadas ocasiones ellos eran los que explicaban los temas que se verían y por tal motivo algunos se quedaban rezagados al no entender lo que se explicaba.
  
- ⊙ Falta de tolerancia, ya que se alteraba con facilidad y sin motivo alguno.
  
- ⊙ Recordaba con insistencia vivencias de los alumnos, de los que tenía conocimiento, a tal grado que el autoestima de estos se iba debilitando.
  
- ⊙ Mostraba descontento cuando algún alumno no cubría sus expectativas ideológicas.

Lo cual provocaba que los preadolescentes se conflictuaran en los conceptos de los valores y entraran en su juego teniendo actitudes como: palabras altisonantes como insultos, agresiones

físicas (empujones, gritos, golpes, etc), apatía al trabajo, aislamientos de ciertos integrantes del grupo por diferencias físicas y mentales, apodos, comportamientos burlescos, entre otros.

Esto es significativo y podemos decir que la enseñanza de los valores dentro del aula no está siendo comprendida, ya que como comentan Ortega y Mínguez (2001), es un modelo temático que consiste en añadir temas, lecturas o unidades al currículo ordinario escolar, en la esperanza de que añadiendo nuevos temas al mismo se habrá conseguido el objetivo propuesto: la enseñanza de un valor. Sin embargo, debido a la dificultad de comprensión de sus contenidos, por lo que se pudo observar, sus resultados no se ven reflejados en la práctica.

También se puede considerar que una variable que influye, es que estos niños estén dentro de la etapa de preadolescencia, pues el incremento de la madurez a esta edad es bastante complejo, ya que comienzan a emerger múltiples y nuevas facetas de la conducta (Gesell, 1990). Así que esto podría ser una posible causa por la cual los alumnos presenten estas conductas tan disparatadas.

En esta etapa, el crecimiento de la mente, como el físico, representa en esencia la suma total de una creciente multitud de pautas de conducta, las cuales cambian de una generación a otra, de tal forma que el ambiente responde a las pautas de crecimiento, tal como lo menciona Gesell (1979), que “La conducta evoluciona de acuerdo con pautas”. Observando que los contenidos temáticos sobre estos valores no se adecuan o ajustan a las características específicas de los alumnos del campo muestra.

Por lo que consideramos que los preadolescentes adopten valores, no impuestos, sino adecuados al contexto escolar y familiar, complementándose con elementos didácticos como la música que escuchan, películas, programas de moda, lo cual influye en su vestimenta, léxico y aficiones, conformando su comportamiento, hábitos y actitudes (Coles, 1997).

## CONCLUSIONES

Al ser los valores sinónimo de libertad y su relación con el hombre, que es de donde se desprende la educación, no podemos darlos por hecho y es preciso desarrollarlos por medio de la enseñanza humanista, para lograr el crecimiento personal y evolución del individuo, ya que como menciona Maslow (1992) La persona es producto de valores intrínsecos y otros creados y seleccionados por el sujeto. Tal vez por esa razón sean considerados como guía de la conducta humana, ayudando a que el individuo desarrolle todas sus capacidades y potencialidades.

Contradictoriamente dentro de el contexto educativo lo más importante ha sido el aprendizaje como tal, ignorando el proceso, para lo cual sería necesario la evaluación que estudie y explique cada caso de manera cualitativa, de esa forma el aprendizaje de los valores tiene una vinculación inexcusable con la experiencia que lo distingue de los otros aprendizajes. No se pueden enseñar los valores sin referentes experienciales de los mismos, y menos aún si esa experiencia aparece fragmentada y dividida.

Por tal motivo resulta importante prestar atención a las relaciones entre profesor-alumno y las que se producen entre los alumnos, así como el clima social, ya que son parte de lo que influye en el rendimiento académico, además de que las interacciones son controladas por los valores que ya poseen los sujetos, es decir, tal como mencionan Ortega y Mínguez (2001) no es posible llevar a la practica una educación moral y cívica sin asumir el compromiso por unos determinados valores, sin una filosofía propia que dé a las distintas actuaciones del profesor la coherencia necesaria, lo cual requiere:

⊙ La toma de conciencia por el profesor de sus propios valores, aquellos que más significativamente orienten su propia vida.

⊙ Actitudes de respeto, apertura y acogida no sólo de los valores de cada grupo cultural, sino también de la persona del otro diferente.

⊙ Compromiso, desde la praxis, con los valores de la justicia y solidaridad con la causa de los marginados y desposeídos.

© Interés y preocupación, reflexión sobre lo que está pasando en la realidad del entorno, de modo que los problemas que afectan a la comunidad a la que la escuela pertenece se hagan presentes, para evitar que el centro escolar se perciba por los alumnos como un mundo aparte.

Uno de los aspectos que caracteriza al clima social de muchas de nuestras aulas es la competitividad entre los alumnos, de tal forma que los alumnos se convierten en ganadores dentro del aula, es decir, los que tienen buen rendimiento académico y están integrados a la escuela, y los otros son los perdedores, refiriéndose a los que manifiestan fracaso escolar y no se sienten parte del proceso educativo que se desarrolla en el aula. Y es en ellas en donde cae la mayor falta de valores, puesto que la maestra no se dedica a transmitirles ni reforzarles los valores ya existentes. Cuando se proponen actividades académicas, algunos alumnos las realizan adecuadamente y son reconocidos en este sentido por el profesor, mientras que otros no las realizan de forma correcta, su rendimiento es bajo y gradualmente van perdiendo el interés debido a estas cuestiones. Por tal motivo los que sobresalen no aplican el valor de la cooperación ayudándolos a salir adelante. Este proceso de interiorización del fracaso académico suele iniciarse en la niñez y, en muchos casos, está totalmente asumido en la adolescencia. En consecuencia, algunos alumnos adolescentes hace tiempo que desconectaron la realidad educativa del aula y no tienen motivación por el aprendizaje, en parte por que no entienden la utilidad de este aprendizaje, y en parte, porque tampoco confían en sus propias capacidades (Cava. M. J., y Musitu. G 2002). Lo cual ocurrió dentro del escenario observado, ya que un preadolescente se quedó rezagado recursando 6° grado al no confiar en sus capacidades, por lo que fue afectado, siendo así expulsado de la escuela.

Un principal reforzador del nivel de competencia es la evaluación, siendo que esta no tendría porqué ser válida en el momento en que se limite a verificar sólo el nivel de aprendizaje, dejando de lado las características psicosociales. Es entonces como adquiere mayor relevancia el valor de cooperación, debido a que sería más confortable la naturaleza de las representaciones de los alumnos acerca del nivel de dificultad al ejercer influencia de unos sobre otros y así disminuir la cantidad de esfuerzo dedicado a las tareas, mejorando resultados y a su vez calificaciones.

De esta manera la importancia que tienen las interacciones en el grupo se dirige básicamente a la estimulación del desarrollo intelectual del alumno, accediendo con mayor facilidad al dominio de la estructura de pensamiento (estructura mental). Es decir, al interesarnos en el desarrollo, es

esencial tomar en cuenta la inserción de los alumnos en el ambiente histórico y cultural, que se da por medio de la interacción, aunque no es el único medio, pero si importante.

Si algo caracteriza al momento actual es la pérdida de capacidad de las instituciones educativas tradicionales para la transmisión de valores y pautas de comportamiento deseables, empujadas cada vez más al recinto de lo privado y a competir con otras agencias en la propuesta de modelos de vida. La crisis afecta a todas las estructuras de acogida, ya sean familia, comunidad o sociedad, incidiendo en todas las relaciones fundamentales que los habitantes de nuestro espacio cultural mantienen con la naturaleza y entre sí, lo cual trae como resultado cierta ruptura de valores, debido a las transformaciones socioculturales, que crean cierto vacío, es como una diferencia de culturas la que se da entre generaciones, entonces los preadolescentes que apenas comienzan a definir el rumbo que desean tomar, con que identificarse, se enfrentan con un verdadero conflicto con valores, ya que será más difícil precisar el camino. Por lo cual, los alumnos deben entender que la utilización de la violencia tiene consecuencias negativas para la víctima (secuelas físicas y psíquicas) y también para el maltratador. Cuando la violencia es la forma habitual de relacionarse con los demás, es muy probable que los problemas de adaptación social sean cada vez mayores. La utilización de la violencia es, en muchos casos, consecuencia de un escaso control de los impulsos y de un desconocimiento de la forma adecuada de expresar los sentimientos o las opiniones. También es posible que la violencia haya sido percibida como una manera efectiva de conseguir aquello que se desea, bien porque en el pasado se han conseguido cosas que se deseaban de esta forma o porque hemos observado que otras personas de nuestro entorno lo han conseguido.

En síntesis:

1. El aprendizaje de los valores no se puede enseñar sin referentes experienciales, y menos si esa enseñanza esta dividida o fragmentada.

2. La interacción entre iguales favorece el desarrollo intelectual por medio de la retroalimentación.

3. Es imprescindible asumir el compromiso por determinados valores con una actitud coherente.

4. La presencia de valores minimiza los conflictos y ayuda a precisar el rumbo de los preadolescentes, con respecto a los modelos de vida, al ser tomados como guía de comportamiento.

5. Es preciso habilitar la interacción social a través del conocimiento de los valores.



## SUGERENCIAS

Consideramos imprescindible una competencia pedagógica, o lo que es lo mismo: aprender a enseñar. Y en concreto el aprendizaje de estrategias que permitan el desarrollo de:

a) La empatía y el aprendizaje de habilidades de comunicación que favorezcan ponerse en el lugar de otro, comprenderlo y acogerlo.

b) El juicio moral, a través del debate moral

c) El sentido crítico para evaluar, a partir de parámetros de justicia y equidad

d) Conocimiento y valoración del medio como espacio de vida para todos

e) La ciudadanía como competencia para participar en la construcción y ejercicio de la responsabilidad para con el otro, mejorando las condiciones de vida.

f) Autoestima como recurso indispensable para la valoración del otro, su persona y su cultura.

g) Recalcar a los alumnos que la violencia verbal es tan negativa como la violencia física. Las personas que sufren de una forma continuada, la violencia verbal (humillaciones, insultos, desprecios, etc) comienzan a sentirse cada vez más inseguras, con menor confianza en sí mismas y con menor autoestima. Recordar a los alumnos que ninguna persona tiene derecho a utilizar la violencia con los demás.

Para lograr lo anterior es necesario crear situaciones de trabajo cooperativo efectivo, contemplando para su óptimo desarrollo los siguientes puntos:

✓ Analizar objetivamente las ideas y juicios previos propios de la cultura en la que se inserta el discurso escolar.

✓ Revisar los modelos teórico-prácticos que ordenan las propuestas organizativas y curriculares, analizando las experiencias que ofrece la escuela a cada uno de sus miembros, tanto del currículo formal como el oculto.

✓ Reconocer y respetar el valor de la experiencia de todos los individuos, con el fin de enriquecer la experiencia colectiva.

✓ Integrar interdisciplinariamente referentes, contenidos y recursos metodológicos necesarios para atender las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

✓ Confiar en las posibilidades de los niños, e ir más allá de estas, creando programas integrados de enriquecimiento intelectual.

De tal forma, es necesario:

➤ Favorecer la integración social de todos los alumnos mediante el aprendizaje cooperativo, definiendo normas claras y pactadas que no permitan conductas violentas y enseñen a los alumnos a manejar de forma adecuada los conflictos interpersonales.

# ANEXOS

Fecha: Jueves 3 de noviembre de 2005

Escenario: Salón de 6° C

Horario: 9:00 A.M. – 12:00 P.M.

Sujetos de estudio: Alumnos de 6° C

Observó: Alejandra Arenas Y Joyce Guzmán.

OBSERVACIONES	CONTENIDO MANIFIESTO	VALOR
9:00 A.M.  Al principio los niños se sintieron un poco cohibidos, pero sólo en la presentación.	La profesora está contando la historia “El espinazo del diablo” Tuvieron 30 minutos de lectura. La actividad requiere que por filas pasen al estante por libros, y hasta el momento todo está en orden. Utilizan palabras como “¿qué me vez?”, “¡qué hueva!, etc.	Respeto +
9:30 A.M.	Comenzarán a hacer un resumen de lo que leyeron en el cuaderno de español y muchos se quejaron de lo sucedido. Muchos no obedecieron a la maestra y siguieron leyendo.	Respeto -
9:35	Los niños revisan las calificaciones pegadas al frente y comienzan a competir.	Tolerancia -
9:40 A.M.  Jesús es un niño que a su simple vista se ve agresivo, les pega y molesta a los demás niños o niñas que se acercan.	Sale la maestra del salón. Jesús molesta a Yuritza. Se ponen de pie: Jesús, David, Axel y Cristian sabiendo que no lo pueden hacer. Eduardo se levanta de su lugar y se dirige a Cristian, dándole ligeros golpes en el brazo “Chino cara de cochino”	Respeto -
9:45 A.M.	Regresa la maestra y todos se sientan. Dejan los libros en el librero, algunos los acomodan, mientras otros sólo los avientan. La primera fila se levanta de su	Respeto - cooperación +

	lugar para dejar los libros, después la segunda y la tercera, algunos niños de esta fila se quedaron de pie, platicando, se para la cuarta fila y 4 niños se jalonean y provocan desorden	
9:50 A.M.	Todos guardan silencio y escriben su resumen.	Respeto+
10:10 A.M.	La maestra vuelve a salir. Algunos niños se encuentran parados ya que van a exponer y se están parando.	Cooperación -
10: 15 A.M.	Comienzan a exponer y todos prestan atención.	Cooperación+ respeto + tolerancia+
10:25	Finalizo la exposición de un equipo y se comento la falta de información“Esa no es toda la información del libro”Cesar	Tolerancia -
10: 30 A.M.	RECREEO	
11: 10 A.M.	Regresan de recreo Todos toman asiento y sacan su libro de C.N. comienzan a leer entre todos una lectura. Eduardo no le obedece a la maestra para sentarse.	Respeto – Cooperación+
11:14	Eduardo sigue con lo de la venta y ya comenzó la clase	Respeto-
11:19	Mientras Cesar lee, algunos de los niños platican, Rosa y Karen se paran a la basura.	Respeto-
11:26	Ittaí finge leer, pero esta jugando con la banca	Respeto -

11:30	Rosalía avienta la basura que está en el suelo hacia enfrente porque dice que no es de ella.	Tolerancia - Cooperación -
11:35	Eduardo está hablando y no permite a sus compañeros escuchar las indicaciones de la profesora, entonces uno de ellos lo calla	Respeto-
11: 45 A.M.	Cesar comenta sobre un documental de dinosaurios y muchos se burlan de él, porque no creen lo que dice. La mayoría de los niños recuerdan el día que Roberto comentó sobre los prehistóricos y Eduardo hizo un comentario: “Roberto dice puras pendejadas y se me hace que ni cerebro tiene”. Mauricio: “Como puede hablar acerca de eso si ni siquiera sabe que día es”	Respeto – tolerancia -
11:51	Karen encuentra una página donde hay seres humanos sin ropa y se ríe, al mismo tiempo que comenta con Aide y se dispersan, aunque desde que empezó la lectura no han puesto atención	Respeto-
11: 55 A.M.	Se comienzan a impacientar los niños y aunque siguen leyendo su libro, Yuritza y David se mueven y platican entre ellos, Cesar comienza a hacer dibujitos en su libro.	Tolerancia -
12:00 A.M.	Jesica y Andrea platican y se distraen de la actividad. Aide lee para todos y se equivoca en una palabra, la mayoría se ríe de los errores que tiene en la lectura.	Respeto – tolerancia -

Fecha: Lunes 7 de noviembre de 2005

Escenario: Salón de 6° C

Horario: 9: 00 A.M. – 12: 00 P.M.

Sujetos de estudio: Alumnos de 6° C

Observó: Alejandra Arenas y Joyce Guzmán.

OBSERVACIONES	CONTENIDO MANIFIESTO	VALOR
9: 45 A.M.	Realizan una actividad en el patio para hacer un fósil, la maestra ayer les había pedido material, pero como la mitad no lo llevaron los que sí, compartieron del que tenían.	Cooperación
10: 05 A.M.	Erandi y Jesica, Karen y Rosa Isela, Aide y Laura, se ayudaron para poder realizar la actividad.	Cooperación
10: 30 A.M.	RECREO	
11: 10 A.M.	Regresan de recreo. Leen un a lectura.	
11: 45 A.M.	La maestra sale del salón Se escuchan las voces de los niños y comienzan a pararse para ir a platicar.	
11: 47 A.M.	Regresa la maestra al salón.	
11: 50 A.M.	Al comentar sobre las preposiciones, Mauricio hace un comentario erróneo y todos se comienzan a burlar.	Respeto y tolerancia
11: 55 A.M.	David arremeda a Mauricio, por su tono de voz	Tolerancia y respeto

## REFERENCIAS

1. Aguiló, A. (2000), *La tolerancia*, Madrid, Hacer familia.
2. Aguirre, B.M. (1998), *La formación de virtudes como paradigma analógico de educación*, 1 (2), México, La Vasija.
3. Alducin, E. (1986), *Los valores de los mexicanos: entre la tradición y la modernidad*, México, Fomento Cultural Banamex; en Plaza, A. (2001), *Visión psicoanalítica de los valores, una investigación con adolescentes*, Tesis de doctorado, México, IIPCS.
4. Anzieu, D. (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz; en: González, N., J.J. (1992), *Interacción grupal*, México, Planeta Mexicana.
5. Argyle, M. (2001), *Análisis de la interacción*. Buenos Aires, Amorrortu.
6. Argyle, M. (1978), *Psicología del comportamiento interpersonal*, Madrid, Alianza.
7. Aristóteles; en Mc Keon (1941), *The basic works of aristotle*, Nueva York, Random House; en: Mc Kinney, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: edad adolescente*, México, Manual Moderno.
8. Bandura, A. (1964) *The stormy decade: fact or fiction?, psychology in the schools*; en: Mc Kinney, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: edad adolescente*, México, Manual Moderno.
9. Beal, G., et al (1964) *Conducción y acción dinámica del grupo*, Buenos Aires, Kapelusz; en: González, N., J.J. (1992), *Interacción grupal*, México, Planeta Mexicana.
10. Beltrán, G. (1996), *Una estrategia educativa para el desarrollo afectivo y de habilidades sociales*; en Revista Perspectiva Educativa. Instituto de educación UCV, Num. 27.
11. Betés, L. G. (1976) *Sociología, la ciencia de la convivencia*, Navarra, Verbo D; en García, A.G., (1989), *Interacción social y animación juvenil*, Madrid, Editorial Popular S.A.



12. Bettelheim, B. (1964) *Symbolic wounds, glencoe, free press*; en: Mc Kinney, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: Edad adolescente*, México, Manual Moderno.

13. Bolívar, A. (1998) *Educación en valores, Una educación de la ciudadanía*, Sevilla, Junta de Andalucía; en: Ortega, P., y Mínguez, P. (2001), *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.

14. Blois, P. (1962), *Les adolescents*, París, Stock ; en : Lehalle, H. (1990), *Estadios de la adolescencia*; en: *Psicología De Los Adolescentes*, México, Grijalbo.

15. Blois, P. (1980), *Psicoanálisis de la adolescencia*, México .D.F., Joaquín Mortíz.

16. Blois, P. (1993), *Los comienzos de la adolescencia*, Argentina, Amorrortu.

17. Brown, J.K. (1963), *Adolescent initiation rites among preliterate peoples*, Nueva York, Mc Millan; en: Mc Kinney, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: Edad adolescente*, México, Manual Moderno.

18. Callabed, J. (et all), (1998), *El entorno social, niño y adolescente*, Barcelona, Laertes.

19. Carreras, Ll., et al., (2001), *Cómo educar en valores*, Madrid, Narcea.

20. Cava, J. Y Musitu, G., (2000), *Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula*; en: *Revista de Psicología Social*, Vol. 15. Núm. 3.

21. Cava, M., Y Musitu, G. (2002), *La convivencia en la escuela*, Barcelona, Paidós.

22. Coles, R. (1997), *La inteligencia moral del niño y del inteligente*, Barcelona, Kairós.

23. Coll, C. (1984) *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*, en: *Infancia y aprendizaje*, vol: 27/28; González, P. (1997), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Cap 6). Madrid, Síntesis.

24. CONAPO (1982), *Definición de adolescencia*, en: CONAPO, (1982), *Individuo y sexualidad*, México.
25. Cremin, L. (1957). *The Republic and the school*, en: Sprinthall, N.A., et al. (1996), *Desarrollo moral*; en: *Psicología de la educación*, s/l, Mc Graw Hill.
26. Cueli, J. (1990), *La educación hoy y mañana, contribución a una reflexión inaplazante*, en: *Valores y metas de la educación en México*, México, Jornada – SEP.
27. Durheim, E. (1987), *El suicidio*, México, Premia.
28. Erikson, E.H. (1959) *Identity and the life cycle*. Nueva York, *Psychological Issues*; en: MC Kinney, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: Edad adolescente*, México, Manual Moderno.
29. Fichter, J.H. (1982), *Sociología*, Barcelona, Herder; en: García, A.G., (1989), *Interacción Social y animación juvenil*, Madrid, Editorial Popular S.A.
30. Forman, E.A. y Cazden (1984) *Perspectivas Vigotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales*, en: *Infancia y aprendizaje*, vol. 27/28; en: González, P. (1997), *Psicología de los grupos: Teoría y aplicación* (Cap 6). Madrid, Síntesis.
31. Freud, A. (1977) *El yo y los mecanismos de defensa*, Buenos Aires, Paidós; en: Coles, R. (1997), *La inteligencia moral del niño y del inteligente*, Barcelona, Kairós.
32. Frondizi, R. (1958), *¿Qué son los valores?*, México D.F., FCE; en Plaza, A. (2001), *Visión psicoanalítica de los valores, Una investigación con adolescentes*, Tesis de doctorado, México, IIPCS.
33. García, A.G., (1989), *Interacción social y animación juvenil*, Madrid, Editorial Popular S.A.
34. García, M. (1991), *Aprender a cooperar*, en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 263.
35. García, M. (1991), *Interacción y ayuda entre iguales*, en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 263.

36. García, R. (2001), *Aprendizaje cooperativo*, Madrid, CCS – ICCE.
37. Gesell, A.L. (1990), *El niño de 11 y 12 años*, México, Paidós.
38. Gesell, A.L. (1967), *El niño de 13 y 14 años*, México, Paidós.
39. Gesell, A.L. (1979), *El infante y el niño en la cultura actual*, Buenos Aires, Paidós.
40. Goetz, J.P., Lecompté, M.D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
41. Gómez, R. (2003), *Educación moral*; en: Revista Padhia Desarrollo Humano. Núm.112.
42. González, N., J.J., et al, (1978), *Dinámica de grupos, técnicas y tácticas*, México, Concepto; en: González, N., J.J. (1992), *Interacción grupal*, México, Planeta Mexicana.
43. González, N., J.J. (1992), *Interacción grupal*, México, Planeta Mexicana.
44. González, N., J.J. (2004), *Relaciones interpersonales*, México, Manual Moderno.
45. González, P. (1996), *Grupos en la educación*, en: Psicología Social, Síntesis. España.
46. González, P. (1997), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Cap 6). Madrid, Síntesis.
47. Grass, P.J. (1997) *La educación de valores y virtudes en la escuela: teoría y práctica*, México, Trillas.
48. Gutiérrez, R. (1968), *Introducción a la ética*, México, Esfinge; en Rizo, M. (2004), *Fortalecimiento ideal del yo en una comunidad de adolescentes*, Tesis de doctorado, México, IIPCS.

49.Hammersley M. Y Atkinson, P. (1994), *Etnografía: métodos de investigación*, Buenos Aires, Paidós; en: Rodríguez G., et al, (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe.

50.Hansen, D.T. (1998) *Los profesores y la vida cívica de las escuelas*, Revista Española de Pedagogía # 209; en: Ortega, P.,y Mínguez, P. (2001), *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.

51.Hartup W.W. (1983) *Peer relations*, en: Mussen P.H. (ed) *Handbook of child psychology*, vol.4, Nueva York, Social development; En: González, P. (1997), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Cap 6). Madrid, Síntesis.

52.Hartup W.W. (1984) *Las amistades infantiles*, en: Marchesi A, et al (EDS) *Psicología evolutiva*, T. 2, Madrid, Alianza Editorial; en: González, P. (1997), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Cap 6). Madrid, Síntesis.

53.Haviahurst, R.J. (1953) *Developmental tasks and education*, Nueva York, Longmans Green; en: MC KINNEY, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: edad adolescente*, México, Manual Moderno.

54.Homans, G. (1950) *The human groups*, Nueva York, Braceand; en: González, N., J.J. (1992), *Interacción grupal*, México, Planeta Mexicana.

55.Horrocks, J.E. (1984) *Psicología de la adolescencia*, México, Trillas; en: González, P. (1997), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Cap 6). Madrid, Síntesis.

56.Hurlock, E. (1988), *Desarrollo del niño*, México, Mc Graw Hill.

57.Insanally, S. (1993), *Respeto*, Asamblea General 48 de la ONU, en: [www.livingvalues.net.index.html](http://www.livingvalues.net.index.html).

58.Isaacs, D. (1994), *Educación del Respeto*, en: *La educación de las virtudes humanas*, México, Minos.

59. Josselyn, I.M. (1979), *El adolescente y su mundo*, Argentina, Psique.
60. Kaplan, L.J. (1986), *Adolescencia: el adiós de la infancia*, Buenos Aires, Paidós.
61. Kernberg, O. (1975), *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*, México, Paidós; en Rizo, M. (2004), *Fortalecimiento ideal del yo en una comunidad de adolescentes*, Tesis de doctorado, México, IIPCS.
62. Kohlberg, L., et al, (1997), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.
63. Kohlberg, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Descleé.
64. Kurtines, W.M., y Gewirtz, J.L. (1984), *Morality and moral behavior, and moral development*, U.S.A., A Wiley – Interscience Publication.
65. Latapí, S.P. (1999), *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, Plaza y Valdés.
66. Latapí, S.P. (1995) *La defensa de la imperfección*, (seminario de información y análisis), México, Proceso.
67. Latapí, S.P. (2003) *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE.
68. Lehalle, H. (1990), *Estadios de la adolescencia*; en: *Psicología de los adolescentes*, México, Grijalbo.
69. Lifton, W.M. (1979) *Trabajando con grupos*, México, Limusa; en: González, N., J.J. (1992), *Interacción Grupal*, México, Planeta Mexicana.
70. Linton, R. (1959) *Le fondement culturel de la personnalité*, París, Dunod ; en : González, N., J.J. (1992), *Interacción Grupal*, México, Planeta Mexicana.
71. Luft, J. (1976), *La Interacción Humana*, Madrid, Marova.

72. Luque, L.A., et al, (2000), *Educación la tolerancia: una propuesta de trabajo*, Sevilla, Díada.
73. Mc KINNEY, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: edad adolescente*, México, Manual Moderno.
74. Mayor, F., (1995) *La memoria del futuro*, París, UNESCO.
75. Ortega, P., y Mínguez, P. (2001), *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.
76. Pascual, M.A. (1995), *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid, Narcea.
77. Passaro, L. (1996), Enciclopedia Hispánica, EE.UU., Enciclopedia Británica Publishers; en Plaza, A. (2001), *Visión psicoanalítica de los valores, una investigación con adolescentes*, Tesis de doctorado, México, IIPCS.
78. Piaget, Jean (1987), *Educación Moral, grupos y desarrollo*, México.
79. Platón (1953), *The dialogue of Plato* (Traducido por B. Jowett), Vol. 4, Oxford, Clarendonpress; en: MC KINNEY, J.P. (1982), *Psicología del desarrollo: Edad adolescente*, México, Manual Moderno.
80. Plaza, A. (2001), *Visión psicoanalítica de los valores, una investigación con adolescentes*, Tesis de doctorado, México, IIPCS.
81. Puig, R.J.M. (1996), *Principales tendencias en educación moral*; en: *La construcción de la personalidad moral*. España, Paidós; en: Ortega, P., y Mínguez, P. (2001), *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.
82. *Programa de Educación Preescolar* (1990), México, SEP.
83. Ramírez, M.S. (1983), *Dinámica de grupos y animación sociocultural*, Madrid, Marsiega; en García, A.G., (1989), *Interacción social y animación juvenil*, Madrid, Editorial Popular S.A.

84. Rizo, M. (2004), *Fortalecimiento ideal del yo en una comunidad de adolescentes*, Tesis de doctorado, México, IIPCS.

85. Roca, C.N. (1997), *Grupos en la educación*, en: González, P. (1997), *Psicología de los grupos*, Teoría y Aplicación, Madrid, Síntesis.

86. Rocher, G. (1979), *Introducción a la sociología*, Barcelona, Herder; en García, A.G., (1989), *Interacción social y animación juvenil*, Madrid, Editorial Popular S.A.

87. Rodríguez G., et al, (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe.

88. Rodríguez, L. y Fernández, R. (2002), *Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos*, en: Revista Infancia y aprendizaje, Vol. 25. Núm. 3.

89. Rubin, Z. (1981), *Amistades Infantiles*, Madrid, Morata.

90. Salazar, P.E. (1997), *Los valores*; en: Revista de difusión educativa. Núm. 15.

91. Sassier, P. (2002), *Tolerancia ¿para qué?*, México, Tauru.

92. Schaffer, H.R. (1989), *Interacción y socialización*, Madrid, Visor.

93. Schiller Y Bryant. (2001), *Cómo enseñar valores a los niños*, México, Pax México.

94. Slavin, R. (1985), *La enseñanza y el método cooperativo*, México, EDAMEX.

95. Sprinthall, N.A., et al. (1996), *Desarrollo moral*; en: *Psicología de la educación*. s/l, Mc Graw Hill.

96. Sullivan, H.S. (1953), *La teoría interpersonal de psiquiatría*, Nueva York, Norton; en González, P. (1997), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Cap 6). Madrid, Síntesis.

97. Taylor, CH, (1994) *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós; en: Ortega, P., y Mínguez, P. (2001), *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.

98. Tenti, F.E. (1987), *Escuela y Socialización*, en: Emilce, E. (1987), *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Nueva Visión.

99. Thorn, G. (1975), *Cooperación*, Trigésima sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Septiembre de 1975 en: [www.livingvalues.net/index.html](http://www.livingvalues.net/index.html)