

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**EL PROGRAMA DE TELEVISIÓN “LOS SIMPSON” Y SU RELACIÓN CON
LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA HACIA
SITUACIONES QUE TIENEN QUE VER CON EL VALOR DE RESPETO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

P R E S E N T A:

PIÑA SALGADO TONNY OSCAR

ASESOR DE TESIS:

CUITLÁHUAC ISAAC PÉREZ LÓPEZ

Índice

Justificación de la investigación.....	1
Capítulo 1 Sustento teórico.....	3
1.1 El desarrollo moral.....	3
1.1.2 El desarrollo del juicio moral según Kohlberg.....	6
1.1.3 Estadios del desarrollo cognitivo.....	7
1.1.4 Los seis estadios del juicio moral de acuerdo con Kohlberg.....	10
1.1.5 La perspectiva sociocultural.....	15
1.2. Los valores.....	25
1.2.1 La familia y el aprendizaje de los valores.....	35
1.2.2 El papel de la escuela en la transmisión de valores.....	40
1.2.3 Los valores y su relación con las actitudes.....	42
1.2.4 Los valores y las exigencias sociales.....	46
1.3 La televisión y la enseñanza que puede proporcionar.....	54
1.3.1 La televisión, un invento que forma parte de la vida de niños y jóvenes...55	
1.3.2 ¿La enseñanza que proporciona la televisión es benéfica o perjudicial para los espectadores?.....	57
1.3.3 ¿Cómo logra la televisión influir en los niños y adolescentes?.....	66
1.3.4 ¿Existe relación entre la televisión y las actitudes de los espectadores?...70	
1.3.5 ¿Cuándo logra la televisión enseñar actitudes a niños y jóvenes?.....	72
Pregunta de investigación.	77
Objetivo general.....	77
Capítulo 2 Método.....	78
2.1 Diseño.....	78
2.2 Sujetos.....	78
2.3 Escenario.....	80
2.4 Instrumento.....	80
2.4.1 Construcción del instrumento.....	83
2.4.2 Confiabilidad y validez del instrumento.....	87

2.4.3 Confiabilidad.....	87
2.4.4 Validez.....	89
2.5 Procedimiento.....	90
2.5.1 estudio piloto.....	90
2.5.2 Estudio principal.....	91
2.5.3 Trabajo dentro de la secundaria.....	91
Capítulo 3 Resultados.....	94
3.1 Calificación de la escala.....	94
3.1.1 Puntuación total obtenida por los sujetos en el pre – test y el pos – test.....	96
3.1.2 Calificación obtenida por los sujetos en el pre – test y el post – test.....	96
3.1.3 Actitud de los sujetos en el pre – test y el pos – test.....	96
3.1.4 Cálculos estadísticos.....	96
3.2 Resultado de las 10 pruebas “T de Wilcoxon”realizadas.....	99
3.3 Análisis de resultados.....	103
3.4 Procedimiento de análisis de resultados.....	103
3.4.1 Análisis de las calificaciones obtenidas por los sujetos en el pre – test y post – test.....	103
3.4.2 Análisis de la actitud de los sujetos en el pre – test y el post – test.....	106
3.4.3 Análisis de los resultados de las pruebas estadísticas “T de Wilcoxon”.....	110
Conclusiones.....	117
Referencias.....	119
Anexos.....	123

RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer si existe relación entre el programa de televisión “Los Simpson” y las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto.

La investigación se llevó a cabo con un diseño pre – test, intervención y post – test. Este consistió en la construcción de una escala Likert que se aplicó a 51 sujetos (29 hombres y 22 mujeres), con la finalidad de obtener una línea base de su actitud, posteriormente los sujetos fueron expuestos a 9 videos de capítulos del programa “Los Simpson”, después se les aplicó nuevamente la escala con la finalidad de conocer si su actitud cambio después de que vieron los videos.

En términos generales los resultados obtenidos indican que la caricatura si influyó en la actitud de algunos sujetos de secundaria hacia las situaciones que están relacionadas con el valor de respeto. Las situaciones positivas que contiene la caricatura tienen un mayor efecto en la actitud de las mujeres, mientras que las situaciones negativas influyen más en la actitud de los hombres.

INTRODUCCIÓN

Las actitudes dependen de los valores que cada persona considera importantes. Por lo tanto, expresan la preferencia hacia determinados valores y representan tendencias adquiridas para evaluar a una persona, objeto o situación, por consiguiente se reflejan en nuestra forma de actuar y de comportarnos, así como en nuestras relaciones con los demás. La enseñanza de valores y construcción de actitudes, representa una parte importante en la educación familiar y escolar, pues un individuo que no aprende valores y que no los pone en práctica a través de sus actitudes no puede incorporarse a la sociedad.

Ante lo anterior, es muy importante fomentar el aprendizaje de valores en las personas y lograr que cada una de ellas los ponga en práctica a través de sus actitudes, pues de nada sirve a una persona el tener un vasto conocimiento sobre los valores sino los pone en práctica. Es por ello que es importante trabajar exhaustivamente en la formación de valores y en la creación de actitudes positivas en cada uno de los integrantes de nuestra sociedad.

Es primordial que los padres asuman la enseñanza y transmisión de valores, y por lo tanto la creación de actitudes positivas en los integrantes de su familia. Para lograrlo es necesario que exista el diálogo intrafamiliar, que los padres brinden buenos ejemplos a sus hijos y que se vivan experiencias positivas compartidas dentro del hogar.

Por su parte, la escuela tiene que asumir un papel en el que se tenga presente que los alumnos no sólo asisten a ella a aprender contenidos disciplinares como matemáticas, español o ciencias, sino que también los maestros juegan un papel importante en la enseñanza de valores y la promoción de actitudes.

No dedicar explícitamente tiempo y actividades enfocadas en la enseñanza de valores y construcción de actitudes positivas, especialmente en los niños y adolescentes, puede llevarlos a que obtengan información a través de otros medios tal como puede ser el caso de la televisión o el Internet.

En este sentido este trabajo tuvo como objetivo conocer si existe relación entre el programa de televisión “Los Simpson” y las actitudes de un grupo de estudiantes de secundaria hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto.

La investigación está conformada por 3 capítulos. En el capítulo 1 se discuten dos distintas posturas acerca del desarrollo moral y la adquisición de los valores por parte del niño: la perspectiva cognitiva y la sociocultural.

También se define qué son los valores y el papel que juega la familia y la escuela en su enseñanza y transmisión hacia los niños. Además se define que son las actitudes y se explica la relación que tienen con los valores.

En la última parte del sustento teórico se presentan los argumentos y resultados de algunas investigaciones realizadas en torno al tema de la televisión y lo que puede enseñar a los espectadores, se discute la capacidad de este medio audiovisual para captar la atención de los individuos, y además se explica la relación que puede existir entre la televisión y las actitudes de los espectadores.

En el capítulo 2 se describe cómo se construyó la escala de medición de actitud tipo Likert que se utilizó para obtener los datos. Además se explica que la investigación cuenta con un diseño pre – test, intervención y post – test.

El pre – test consistió en la aplicación de la escala Likert a 51 sujetos, de los cuales 29 son hombres y 22 son mujeres, con la finalidad de obtener una línea base de su actitud. La intervención se llevó a cabo mediante 7 sesiones en las que se proyectó a los sujetos nueve videos de capítulos del programa de televisión Los Simpson. Finalmente el post – test consistió en una segunda aplicación de la misma escala a los 51 sujetos después de que vieron los videos.

La finalidad de la segunda aplicación de la escala fue conocer si la actitud de los sujetos cambio después de que vieron los videos de la caricatura.

En el capítulo 3 se presentan y analizan los resultados obtenidos en el pre – test y el post – test. En términos generales se encontró que al parecer la caricatura si influye

en la actitud de algunos sujetos de secundaria hacia las situaciones que están relacionadas con el valor de respeto. Las situaciones positivas que contiene la caricatura tienen un mayor efecto en la actitud de las mujeres, mientras que las situaciones negativas influyen más en la actitud de los hombres.

Justificación de la investigación

Como es bien sabido uno de los grandes y más valiosos propósitos de la familia es la enseñanza de valores a los individuos pertenecientes a la sociedad en la que vivimos. En el caso de la institución escolar, también se persigue dicho cometido, pues tal como se establece en el artículo tercero constitucional, “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, además de que debe de contribuir a mejorar la convivencia humana” (SEP, 2001).

Es así, que en la escuela se busca responder a la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana y una mejor relación consigo mismo y con los demás.

De esta manera, la escuela no sólo se encarga de brindar conocimientos disciplinares (en matemáticas, ciencias naturales, sociales, etc.) a los estudiantes, sino que también persigue el objetivo de proporcionar a los individuos herramientas útiles para su proceso de socialización.

Así, dentro de la socialización, se incluye la enseñanza y transmisión de los valores, mismos que no sólo nos ayudan a realizarnos como personas, sino que, nos ayudan a relacionarnos de una manera integral con nuestros semejantes logrando un bienestar social colectivo.

Cabe destacar que los valores que aprende y considera importantes un individuo, serán los que determinen sus actitudes en la vida cotidiana hacia situaciones, objetos y personas. Tanto en la escuela, como en el hogar y otros contextos, nuestras actitudes representarán un elemento crucial en nuestra forma de vivir, es por ello que la presente investigación es de suma importancia en cuanto se refiere al ámbito educativo, pues además de la familia y la escuela existen otros factores, tal es el caso de la televisión, que en algunos casos representan parte de la educación que reciben los niños y adolescentes.

Tal como señalan algunos autores (Camps, 1996; Delval, 2000; García y Vanella, 1997; Peña y Viveros, 1997) al igual que la familia y la escuela, la televisión también forma en valores. Y en algunos casos este medio audiovisual resulta mucho más eficaz y atractivo en la transmisión de información en cuanto a valores se refiere y por lo tanto en la construcción de actitudes.

Actualmente en nuestra sociedad, debido a factores principalmente económicos, en numerosas familias, muchas madres han tenido que salir a trabajar, lo cual no permite que sus hijos, niños y adolescentes cuenten con una apropiada guía educativa dentro del hogar. Lo anterior permite que la compañía y educación de los niños y adolescentes de algunas familias quede a cargo de la televisión, sustituyendo así la orientación de los padres y las madres en los hogares, convirtiéndose en un importante referente para muchos individuos.

De esta manera, el televisor juega un papel fundamental en tareas que anteriormente sólo eran realizadas por la familia y la escuela, pues tal como señalan García y Vanella (1997) la escuela y la familia ya no son las únicas instituciones sociales que forman en valores, pues en la formación, transmisión de valores y por lo tanto en la construcción de actitudes adquieren gran relevancia los medios de comunicación, en especial la televisión.

Ante lo anterior, cabe conocer hasta qué punto la televisión puede lograr influir en los espectadores y conocer si existe o no alguna relación entre los programas de televisión y las actitudes de los espectadores que los ven (En este caso entre el programa de televisión “Los Simpson” y la actitud de los estudiantes de secundaria hacia situaciones que se relacionan con el valor de respeto).

Capítulo 1. Sustento teórico

1.1 El desarrollo moral

El desarrollo moral ha sido estudiado desde diversas posturas teóricas, tal es el caso de la teoría psicoanalítica y la conductista, las cuales desarrollaron un enfoque con respecto a la adquisición de valores y normas culturales por parte de los niños. Los autores Killen y Horn (2001) explican que según la teoría psicoanalítica los niños adquirirían los valores y las normas culturales a través de la identificación de los valores parentales y la formación del superyo. Por otro lado, la postura de la teoría conductista se centró en que la adquisición de los valores se da a través de la imitación de la conducta parental.

Los autores Killen y Horn argumentan que la teoría del desarrollo cognitivo se opuso a las teorías psicoanalítica y conductista, cuyo énfasis está en el rol del adulto y entendían al niño en términos pasivos en el plano cognitivo. A diferencia de los enfoques anteriormente mencionados, la teoría del desarrollo cognitivo sostiene que los niños son cognitivamente activos y hacen referencias basadas en sus experiencias; los niños interpretan, transforman y abstraen los mensajes parentales de acuerdo con los esquemas de que disponen para asimilar información.

Piaget (1995), uno de los principales teóricos del enfoque del desarrollo cognitivo se centró especialmente en el desarrollo intelectual, pero especificó claramente que no puede haber conocimiento sin afecto, ni afecto sin conocimiento, afirmando que “la afectividad no es nada sin la inteligencia” (p. 94). Desde la perspectiva de Piaget el afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructura las operaciones del afecto.

Según Piaget (1995) existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales debido a que son dos aspectos indisolubles de cada acción, argumentando que en cada conducta los móviles y el dinamismo energético provienen de la afectividad, mientras que las técnicas y el ajustamiento de los medios utilizados constituyen el aspecto cognoscitivo. Por tanto no se puede realizar una acción totalmente intelectual, ni tampoco actos puramente afectivos.

Ahora bien, el juicio moral es el área en que Piaget trató más explícitamente la relación entre el conocimiento y el afecto, y desde su perspectiva el juicio moral es una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar.

En sus estudios Piaget (1995) concluyó que los primeros sentimientos morales surgen del respeto unilateral del niño hacia sus padres o los adultos y dicho respeto provoca la formación de una moral de obediencia, en la cual, basta con que los seres respetados den ordenes o consignas a los que les respetan, para que éstas sean interpretadas como obligatorias, inculcando de esta manera el sentido del deber.

Posteriormente el autor estudió el juicio moral de los niños enfocando su estudio en cómo ellos desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. De acuerdo con este autor, el nuevo sentimiento, que interviene en función de la cooperación entre niños y de las formas de la vida social que se desprenden de ella, consiste esencialmente, en un respeto mutuo.

“De modo general hay respeto mutuo en toda amistad fundada en la estimación, en toda colaboración que incluya la autoridad” (Piaget, 1995, p. 75). El respeto mutuo conduce a nuevas formas de sentimientos morales distintas de la obediencia exterior inicial. Un ejemplo de ello, es la forma en que los niños se someten a los reglamentos de un juego colectivo como el de las canicas.

A partir de sus estudios centrados en el juego de los niños, Piaget (citado por Hersh et al., 1988) encontró que la primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años, cuando los niños creen que son leyes que siempre han estado ahí y no se pueden cambiar, porque son fijas. Esta visión continúa predominando hasta alrededor de los once años, cuando emerge un nuevo entendimiento. Las reglas se ven ahora como surgidas del acuerdo de los que van a jugar, quienes sí quieren, pueden cambiarlas para salir al paso del cambio de situación.

El respeto del niño de seis años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica, es decir, no es capaz de comprender y distinguir entre su propia

perspectiva (lo que quieren) y la perspectiva de otros (lo que los demás quieren de ellos), están limitados a ver su propia perspectiva.

Piaget (citado por Hersh et al., 1988) señala que el niño al rededor de los seis años por primera vez es consciente de la presencia de las autoridades (normalmente adultos) que insisten en que siga las reglas. No sabe por qué insisten, sino sólo, que hace mejor en escuchar. Los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. Se imaginan que las reglas de las autoridades son fijas, porque no se pueden poner en su lugar y comprender el proceso por el que se toman decisiones.

Además, el niño no se puede alejar de su propio rol y ver sus acciones desde la perspectiva de los demás. Así, cree que está siguiendo las reglas fielmente incluso cuando no lo está y se imagina terribles consecuencias si se desviara de sus reglas, es por ello que Piaget llama a este estadio de respeto unilateral (sólo en una dirección).

Piaget también explica, que al adquirir mayor experiencia por medio de la interacción con otros, particularmente sus compañeros, el niño modifica su comprensión de las reglas. Al realizar actividades comunes, los compañeros se comunican sus intenciones más fácilmente y pueden verse a sí mismos como personas que toman decisiones. Desarrollan un sentimiento de igualdad y una comprensión de que la otra persona obra y piensa de forma muy parecida a ellos mismos. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación.

Piaget (1995) afirma que las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral: pues la regla es respetada no porque sea el producto de una voluntad exterior, sino como el resultado de un acuerdo explícito. En conclusión un sujeto respeta las reglas porque los demás lo hacen y porque quiere participar igualmente en las actividades conjuntas del grupo.

Ante lo anterior, es importante que el niño logre tomar en cuenta a los demás para desarrollar su juicio moral. Al respecto Hoffman (citado por Jansens, 2001), quien estudió la internalización moral, argumenta que un niño que ha internalizado la norma

de tomar en consideración las necesidades de otras personas está motivado para tener en cuenta las necesidades, los deseos o los sentimientos de otra persona y si no lo hace experimenta culpa.

Desde el punto de vista de Hoffman la culpa es una expresión de la internalización moral, y señala que la culpa no es sólo una respuesta afectiva, sino que contiene además un componente cognitivo.

En sus investigaciones de 1975, Hoffman pidió a los niños que dijeran hasta que punto se sentían culpables después de una trasgresión hacia uno de sus compañeros y que explicaran sus sentimientos. El autor encontró que los niños con una orientación moral internalizada no sólo experimentan intensos sentimientos de culpa, sino que además dicen que esos sentimientos no dependen del temor a sanciones externas, sino que surgen de su preocupación por la víctima. Al explicar sus sentimientos los niños se refirieron a principios de justicia tales como la confianza y la honestidad.

Ahora bien, Kohlberg, dando seguimiento a la teoría cognitiva y basándose en los postulados de Piaget, construyó una teoría del desarrollo moral, misma que se explicará a continuación. El argumento por el cual se presenta esta teoría, es el de que se centra especialmente en el desarrollo del juicio moral.

1.1.2 El desarrollo del juicio moral según Kohlberg

Al niño se le enseñan reglas específicas sobre la conducta apropiada o inapropiada esperando que con el tiempo llegue a entender por qué algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto. Así, el sujeto ha de desarrollar su capacidad de elección y decidir la manera en que ha de comportarse.

Desde la perspectiva de Kohlberg (1997) el ejercicio del juicio moral es un proceso que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, además es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria. Es importante recordar

que cada individuo toma decisiones de acuerdo a su elección y que el juicio moral tiene que ver con ello.

Para Kohlberg, antes de adquirir el juicio moral es importante que el niño deje atrás el egocentrismo, para ello señala que es necesario que el niño desarrolle nuevas estructuras cognitivas que le permitan una nueva comprensión de los mundos físico y social. De esta manera, el niño deja de ser egocéntrico y puede desarrollar la capacidad de asumir roles, lo cual es definido como la capacidad de reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo en el rol del otro. La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.

Asumir el rol del otro se traduce en ponerse en el lugar de otra persona y tener la capacidad de entenderlo, es decir entender lo que les pasa a los demás, no sólo pensar egocéntricamente sino tomar en cuenta a otros sujetos.

1.1.3 Estadios del desarrollo cognitivo

¿Qué es un estadio?, Hersh et al., (1998) definen “estadio” como una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. En 1969 Kohlberg aplicó este concepto al nivel de desarrollo del juicio moral y propuso que desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay seis estadios en este desarrollo.

Antes de mencionar las seis etapas que Kohlberg delineó, cabe enumerar las características necesarias de los estadios de desarrollo cognitivo:

1. *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar será distinto en cualidad. Un adolescente, por ejemplo, puede valorar la amistad porque los amigos cuidan sus intereses y le ayudan en un aprieto. Otro adolescente podría valorar los amigos porque se preocupan de él como persona y empatizan con sus problemas. El valor se parece, pero el sentido del valor ha cambiado.

2. *Cada estadio forma un todo estructurado.* A partir de los trabajos de Piaget (1973), cuando un niño crece y pasa a las operaciones concretas, no modifica simplemente sus respuestas selectivas. Reestructura todo su modo de pensar sobre temas tales como la casualidad, perspectiva y conservación. De modo parecido, en el campo moral, un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales.

3. *Los estadios forman una secuencia invariante.* Un niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin pasar por el pensamiento preoperatorio. De modo parecido, en el campo moral, los niños deben comprender que la vida de una persona es más valiosa que la propiedad antes de que puedan desarrollar una comprensión de por qué la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva. Un estadio posterior se debe desarrollar después del anterior, porque alcanzar el posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las operaciones que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento sólo se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio.

4. *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. Cuando una joven adolescente desarrolla operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones concretas. Cuando se le presenta un problema simple, tal como agrupar monedas por su valor adquisitivo usará sus operaciones concretas. Si se le presenta un problema más complejo, tenderá a usar los poderes de razonamiento más avanzados. De forma parecida, una vez que entiende que un amigo es alguien que empatiza con sus sentimientos, no dejará de esperar que sus amigos le hagan favores concretos. Con todo los amigos que sólo le hacen favores concretos no serán tan valorados (preferidos) como los que también empatizan con sus sentimientos.

Una vez descritas las características de los estadios de desarrollo cognitivo, el siguiente paso es delinear los niveles de razonamiento moral. De acuerdo con Kohlberg (1997) existen 3 niveles de razonamiento moral los cuales representan tres perspectivas que la persona puede adoptar en relación con las normas morales de la sociedad: nivel I, preconvencional; nivel II convencional; y nivel III, postconvencional o de principios.

Cabe destacar que en el segundo nivel (convencional) es en el que de acuerdo con Kohlberg, se encuentran los estudiantes de secundaria, de los cuales será tomado el grupo de sujetos para llevar a cabo la presente investigación.

Cada uno de los tres niveles mencionados anteriormente está dividido en dos estadios. Cada estadio moral opera dentro de los límites de un nivel de perspectiva más amplio, pero tiene características estructurales más claras. Los niveles definen enfoques de problemas morales: los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral.

Kohlberg también plantea que cada estadio se define por una perspectiva social, un conjunto de razones por las que acciones concretas se deben juzgar como buenas o malas y un conjunto de valores preferido que indica lo que está bien para uno mismo y para la sociedad.

Una persona que está en el nivel *preconvencional* enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No está interesada en lo que la sociedad define como el modo recto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular.

Por otro lado, una persona que se encuentra en el *nivel convencional* enfoca un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se da cuenta y toma en consideración el que el grupo o sociedad espera que el individuo actúe de acuerdo a sus normas morales. El individuo no sólo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro, u ocupante de un rol.

Finalmente, una persona en el *nivel postconvencional o de principios*, enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Esto es, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad, y preguntar: ¿Cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena?.

Kohlberg también explica que el primer nivel caracteriza el razonamiento moral de los niños. El segundo nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos.

El tercer nivel surge, si acaso durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza al razonamiento de sólo una minoría de adultos. El argumento de Kohlberg, Power y Higgins (1997) que explica el por qué sólo algunos adultos logran llegar al tercer nivel de razonamiento moral, es el de que no todos, llegan a tener un auténtico conocimiento moral, es decir, que en las primeras etapas se puede tener opiniones verdaderas pero no un auténtico conocimiento.

Por ejemplo; casi todos los niños y adolescentes reconocen que hacer trampa está mal, pero muy pocos dan razones filosóficamente adecuadas, por las cuales está mal. Kohlberg descubrió que el mero hecho de aceptar que engañar es incorrecto, no permite predecir que alguien engañe o no, pero argumentó que cuanto más alta es la etapa moral en la que se encuentra un sujeto, es menos probable que engañe. De esa manera, cuando alguien tiene mejores razones para justificar su creencia de que engañar es incorrecto, mejor puede resistir a la tentación de hacerlo (Kohlberg, et al., 1997).

1.1.4 Los seis estadios del juicio moral de acuerdo con Kohlberg

Kohlberg completó su tesis doctoral, que era una extensión de la obra de Piaget (1932 / 1965), sobre el juicio moral de los niños. En una muestra de niños que oscilaban entre los diez y los dieciséis años, Kohlberg demostró, con las respuestas que dieron a dilemas morales hipotéticos, que el razonamiento empleado para justificar sus posiciones morales podía clasificarse en seis modelos de juicio moral (Kohlberg, et al., 1997).

Al estadio menos desarrollado que encontró entre los sujetos con los que él trabajó, lo llamó *estadio 1 (moralidad heterónoma)*, y así sucesivamente, hasta el seis. El primero representa el razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol o perspectiva de

cualquier otra persona, el siguiente paso en el desarrollo es la posesión de esta capacidad.

Ahora bien, quienes se encuentran en este estadio consideran que lo que está bien es someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad. Las razones para hacer el bien son; evitar el castigo y respeto al poder superior de las autoridades.

El estadio 2 (individualismo. fines instrumentales e intercambio) se caracteriza por el cambio en las habilidades cognitivas y por la asunción de roles en el niño. Después del logro inicial de la capacidad de asumir el papel de una persona, el niño comienza a coordinar perspectivas, es decir, después de descubrir que otras personas tienen voluntades distintas de la propia, poco a poco va descubriendo que la voluntad o perspectiva del otro no es tan estática como él se había imaginado.

Aquí, lo que se considera que está bien es seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto o acuerdo. Las razones contempladas para hacer el bien, son el servir a los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.

Es importante mencionar que el desarrollo del *estadio 3 (expectativas interpersonales mutuas relaciones y conformidad interpersonal)* marca la entrada del *preadolescente o adolescente* en el nivel de razonamiento moral convencional. Por tanto, implica cambiar la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses o medios del grupo o sociedad.

En este estadio del razonamiento moral normalmente se refleja por lo menos el comienzo de las operaciones formales. Adoptar la perspectiva de una tercera persona es crucial en el desarrollo del juicio moral, porque permite percibir como reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos.

Además, Kohlberg, et al., (1997) apunta que en esta etapa lo que está bien es simplemente la persecución de los propios intereses sin hacer daño innecesariamente a

otros. También es en este estadio cuando dos personas al comenzar una relación ponen su esperanza en el otro y esperan que el otro los cuide y respete esa confianza. La relación es más que un intercambio de beneficios, pues implica un reconocimiento mutuo. Romper ese compromiso o violar la confianza es considerado como actuar injustamente.

Entonces en este estadio, lo que se persigue es vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc.. Ser bueno es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También, significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud. Las razones para hacer el bien, son la necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás, creer en la “regla de oro”; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica conducta, pero todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.

El razonamiento del *estadio 4 (sistema social y conciencia)* empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia. Es una etapa altamente equilibrada y a menudo prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos. Kohlberg et al. (1997) creen sin embargo, que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias está en conflicto con derechos humanos básicos. Si un individuo vive en una sociedad en la que el sistema de leyes niega algunos derechos humanos básicos a algunas personas, ha de interrogarse sí para preservar el sistema social y moral no debe violar lo que considera que son leyes injustas.

El estadio 4 se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido del otro generalizado, es decir, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, sociedad, sistema de creencias, etc.

Este estadio implica una mayor capacidad cognitiva ya que se deben tener en cuenta los intereses de cada grupo constituido y compararlos a los intereses del conjunto. Muchos adolescentes todavía no tienen esta capacidad y por lo tanto consideran estas decisiones como injustas y antipáticas. La capacidad de ver los problemas sociales desde la perspectiva de todo el sistema normalmente ofrece una nueva base para el juicio moral (Hersh et al., 1998).

Para quienes se encuentran en este estadio, lo que está bien es cumplir con los deberes a los que se han comprometido; aquí las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. En cuanto a las razones contempladas para hacer el bien, se encuentran mantener la institución en marcha y evitar un paró en el sistema. La perspectiva social del estadio, es que el individuo toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Además Kohlberg et al. (1997) señalan que quienes se encuentran en el estadio 4 conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias, y no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin amenazar las suyas propias. Al respecto López (1996) explica que una vez integrados en la personalidad, los valores actúan como barreras que impiden la aceptación de otros nuevos que pudieran estar en contradicción con ellos. Esta defensa es necesaria para la estabilización de la personalidad.

Sin embargo, López argumenta que los adolescentes a menudo son tolerantes, e incluso se sienten atraídos por posiciones distintas a las suyas. Al explorar concepciones de moralidad alternativas pueden encontrar que no tienen razones válidas para concluir que su modo es más moral que los alternativos. Como resultado, pueden adoptar una perspectiva relativista; todos los valores o moralidad son igualmente arbitrarios y lo mejor que se puede hacer es lo que se piensa que está bien siempre que no se impida a otros que hagan lo que ellos a su vez piensan que es bueno.

Ahora bien, Kohlberg explica que el adolescente que ha alcanzado el estadio 4 tiene un razonamiento moral basado en operaciones formales plenas y es consistente con el razonamiento de la mayoría de los adultos. Siendo así, Kohlberg alude a que lo que puede motivar a que un individuo construya una nueva etapa de razonamiento moral es lo que él llamó “crisis de relativismo”.

La investigación de Kohlberg et al. (1997) sugiere que el relativismo normalmente no es una posición moral estable, ya que una vez que los jóvenes adquieren una posición de responsabilidad social dentro de una sociedad, tienden, o bien a desentenderse de estas cuestiones y volver a su cuarto estadio de razonamiento moral, o a construir un racional de principios para tomar decisiones morales. Los estadios 5

(*contrato social o utilidad y derechos individuales*) y 6 (*principios éticos universales*) representan racionales con principios.

Para quienes se encuentran en el *estadio 5*, lo que está bien es ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (Ej. la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.

Aquí las razones que llevan a hacer el bien son: el sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. También un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Además existe la preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general, “entonces el mayor bien para el mayor número posible”.

La perspectiva social de este estadio se centra en un individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Finalmente considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

En el caso del *estadio 6*, lo que se considera que está bien es actuar según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. Las razones para hacer el bien son la creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.

Por último la perspectiva social de este estadio parte de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que

reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar.

Después de explicar los postulados de la teoría del desarrollo moral de Piaget (1995), y argumentar el seguimiento de ésta teoría por Kohlberg (1997) y su propuesta de los seis estadios del juicio moral, es importante tomar en cuenta que hay autores que tienen una perspectiva diferente. En palabras de López C. (1996) el desarrollo cultural de los seres humanos y la evolución moral de los individuos no sigue un proceso lineal, único y universal, ya que la diversidad cultural y moral es sumamente rica y variada y que en ningún caso coincide en un modelo exclusivo de perfección.

La teoría cognitiva centra sus explicaciones acerca del juicio moral en los componentes cognitivos, sin embargo, desde un punto de vista sociocultural los enfoques que se apoyan en un solo conjunto de principios explicativos no pueden proporcionar una interpretación adecuada de un cambio en los procesos psicológicos.

1.1.5 La perspectiva sociocultural

Wertsch (1995) argumenta que Vigotski sostuvo que los principios biológicos no pueden dar cuenta de los fenómenos psicológicos a partir de un cierto nivel y afirmó que la psicología infantil no podía construirse de otra manera que no fuera sobre una sólida base biológica, sin embargo, señalaba que a partir de cierto momento del desarrollo, las fuerzas biológicas no pueden ser consideradas como la única, ni incluso la principal fuerza del cambio.

Teniendo presente la consideración anterior, uno de los presupuestos básicos de Vigotski sobre el desarrollo de los procesos psicológicos, es que ningún factor aislado ni su correspondiente conjunto de principios explicativos puede por sí solo proporcionar una explicación completa sobre él. Por el contrario aparecen implicadas diferentes fuerzas del desarrollo, cada una de ellas con su correspondiente conjunto de principios explicativos.

Dadas estas consideraciones es imprescindible tomar en cuenta que el desarrollo del juicio moral no sólo puede explicarse a partir de los factores cognitivos, sino que existen otros elementos que pueden formar parte de dicho desarrollo.

De acuerdo con Hoffman (citado por Jansens, 2001) la internalización moral depende de diversos factores, tales como la consideración del niño de las necesidades de los demás y la experimentación de la culpa, pero además señala que los encuentros disciplinarios en el seno de la familia influyen significativamente en la internalización moral. En estos encuentros disciplinarios el padre o la madre intenta cambiar la conducta del niño utilizando estrategias disciplinarias.

Como se mencionó anteriormente, para Piaget (1995) el juicio moral es una estructura cognitiva que se deriva de la comprensión y el entendimiento de reglas, mismas que son comprendidas a través del paso de una fase o etapa a otra, pero a diferencia de la postura de Piaget, la cual se basa en factores meramente cognitivos, la perspectiva de Vigotski, pasa de los factores biológicos a los factores sociales.

Vigotski (1999) afirma que aún cuando Piaget, al discutir los factores biológicos y sociales, reconoce que el estudio del desarrollo mental está moralmente obligado a explicar la relación entre ellos y no olvidar ninguno, en realidad no lo hizo de esa manera, sino que sólo se centró en lo cognitivo y no tomó en cuenta los factores socioculturales. Vigotski explica que las uniformidades en el desarrollo establecidas por Piaget aplican a sólo un medio dado, es decir, bajo las condiciones de su estudio; entonces la opinión de Piaget, a decir de Vigotski, puede ser verdadera para el grupo particular de niños que el estudió, pero no tiene significación universal.

Por ello Vigotski (1999) criticó fuertemente la teoría cognitiva de Piaget en cuanto al avance de fases y etapas en el desarrollo del niño, argumentando que Piaget se apoya en la teoría de que el desarrollo y la instrucción son independientes: en esta teoría el desarrollo crea las potencialidades y la instrucción las realiza: se considera a la educación como un tipo de superestructura, en donde el aprendizaje depende del desarrollo, pero el curso del aprendizaje no se ve afectado por el desarrollo.

Esta teoría descansa en la observación de que cualquier instrucción requiere de un cierto grado de madurez de determinadas funciones; no se puede enseñar a un niño de un año a leer, o a uno de tres a escribir. El análisis del aprendizaje se reduce así a determinar el nivel evolutivo que deben alcanzar determinadas funciones para que la instrucción sea factible.

Cuando la memoria del niño ha progresado lo suficiente como para permitirle memorizar el alfabeto; cuando puede mantener su atención durante una tarea; cuando su pensamiento ha madurado al punto de poder aprender la conexión entre signo y sonido, puede comenzar entonces la enseñanza de la escritura. En conclusión, la evolución debe completar ciertos ciclos antes de que pueda comenzar la instrucción.

Ante la postura anterior en cuanto a la independencia del desarrollo y la instrucción, Vigotski (1999) está de acuerdo en que la evolución del desarrollo debe completar ciertos ciclos antes de que pueda comenzar la instrucción, pero desde su perspectiva este punto de vista unilateral da como resultado una serie de nociones erróneas, y argumenta lo siguiente:

Si se supone que la memoria, la atención y el pensamiento se han desarrollado hasta el punto en que pueden ser enseñadas la escritura y la aritmética, ¿Puede el estudio de los mismos tener algún efecto sobre su memoria, atención y pensamiento?. La respuesta, según la teoría que separa el desarrollo y la instrucción es afirmativa, en tanto que considera que ejercitan estas funciones, pero el proceso de desarrollo como tal no cambia, es decir, nada nuevo sucede en el crecimiento mental del niño, ha aprendido a leer y eso es todo.

Contrariamente a la postura de que el desarrollo y la instrucción deben ser independientes, la postura de Vigotski (1999), es que sí existe una estrecha relación entre el desarrollo y la instrucción, y argumenta que en el desarrollo, la instrucción que recibe el niño juega un papel fundamental, pues descubre las cualidades específicamente humanas de la mente y conduce al niño a nuevos niveles de desarrollo, es por ello que está en contra de la “postura de Piaget quien cree que el pensamiento del niño atraviesa determinadas fases y etapas sin tener en cuenta la instrucción que pueda recibir”(Vigotski, 1999, p. 115).

De acuerdo con Vigotski (citado por García, 2001), el aprendizaje que obtiene el niño por medio de la instrucción está relacionado desde sus más tempranos inicios con el desarrollo, y explica que el camino del desarrollo del ser humano está, en parte, definido por los procesos de maduración del organismo del individuo de la especie humana, pero es precisamente el aprendizaje lo que posibilita el despertar de estos procesos internos del desarrollo, los cuales no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural.

Lo que Vigotski (1999) deja en claro es que para explicar el desarrollo del niño no pueden seguirse fases o etapas cognitivas lineales sin tener en cuenta los factores socioculturales, que influyen de manera determinante en dicho desarrollo.

Entonces, si se toman en cuenta los factores socioculturales en el desarrollo del juicio moral, éste no sólo dependerá de los factores cognitivos. Tal como explica Vigotski, en la relación entre el desarrollo y la instrucción, en la cual los sujetos más capacitados brindan instrucción al niño, toda instrucción influirá en gran medida en el grado de su desarrollo.

Ahora bien, desde el punto de vista de Wertsch (1995), en el desarrollo del niño conjuntamente con los procesos de crecimiento orgánico y maduración, puede distinguirse una segunda línea de desarrollo, la cual se basa en el dominio de los mecanismos y medios del pensamiento y el comportamiento cultural. Entonces las dos líneas de desarrollo se unen y dan como resultado una formación socio biológica de la personalidad del niño.

En palabras de García (2001), la visión de Vigotski sobre el desarrollo es más compleja que la de Piaget, ya que Vigotski acepta que existen prerequisites biológicos para que se presenten los procesos de maduración, pero además insiste en la importancia de los condicionamientos culturales y sociales que influyen en este proceso.

García (2001) explica que el conocimiento de la cultura juega un papel fundamental en el desarrollo del niño. Se entiende por cultura “la fase o el grado de avance del individuo o del grupo social en conocimientos generales o en conducta social coordinada, debido al progreso continuo de la organización social, que se acompaña de

un aumento de conocimientos y de evolución de las costumbres, actos, creencias y formas sociales integradas que práctica un grupo social determinado” (Warren, 1979).

Es importante mencionar que desde la perspectiva de Vigotski (1999), en el proceso de su desarrollo, el niño no sólo se apropia de los elementos de la experiencia cultural, sino también de las costumbres y de las formas de comportamiento culturales, es decir, de los métodos culturales de razonamiento.

Es así, que se puede partir de la idea, de que los niños forman un conocimiento y aprenden los valores legitimados por la sociedad en la que viven, mismos que han sido transmitidos de una generación a otra a través de la cultura, y posteriormente expresan su preferencia hacia dichos valores y de esa manera desarrollan su juicio moral.

Teniendo presentes los argumentos anteriores, es importante señalar la visión de Vigotski acerca de la construcción del conocimiento, puesto que el aprendizaje de los valores implica la construcción de conocimiento. Para Vigotski (1999), el conocimiento no es construido sólo por el niño, sino que es construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea, siendo así desde su punto de vista, todo aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano. El niño se enfrenta entonces a un condicionamiento sociocultural que no sólo influye sino que determina en gran medida las posibilidades de su desarrollo.

Siguiendo la línea propuesta por Vigotski, se puede decir que el aprendizaje y la adquisición de valores, que posteriormente le servirán al niño para desarrollar su juicio moral pueden ser considerados como funciones psicológicas superiores, ya que, de acuerdo con Vigotski (citado por García, 2001), los procesos mentales del hombre pueden ser divididos en dos: las funciones psicológicas inferiores y las funciones psicológicas superiores.

Las funciones psicológicas inferiores son innatas y forman parte de nuestra herencia biológica, e incluso compartimos algunas con ciertos animales, como por ejemplo, la percepción. En cambio las funciones psicológicas superiores, son exclusivas de los seres humanos y han sido moldeadas a lo largo de muchas generaciones y cuyas formas específicas varían de una cultura a otra.

Todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas, pues en algún momento anterior a su transformación en una función psicológica interna atraviesan necesariamente una etapa externa en la cual el individuo se relaciona con la sociedad y posteriormente hace suyo el conocimiento adquirido en dicha relación.

Wertsch (1995) explica que una de las características fundamentales de las funciones psicológicas superiores es su origen y naturaleza social. También argumenta que no es la naturaleza, sino la sociedad la que por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano.

Entonces, las funciones psicológicas superiores tienen que ver con el comportamiento humano, y los valores que posteriormente servirán al individuo para desarrollar su juicio moral influyen en el mismo. Como señalan Casals et al. (1999) los valores marcan nuestras actitudes y conductas, además de marcar nuestra interacción con los otros, es decir, los valores influyen en nuestro comportamiento.

Es así que el ser humano, a decir de Vigotski (1999), ha ido más allá de los límites de las funciones psicológicas otorgadas por la naturaleza, procediendo a una nueva organización de su comportamiento elaborada culturalmente.

Siguiendo los postulados de la teoría sociocultural, con una perspectiva similar a la postura vigotskiana, García y Vanella (1992) sustentan que el niño, al interactuar con la sociedad en la que vive, adquiere conocimiento acerca de los valores, y al internalizarlos, logra una elección de los mismos y les da una jerarquía. Entonces, cada individuo desarrolla una capacidad de elección, lo cual es un principio básico en la formación en valores, así cada sujeto elige los valores que considera adecuados, es decir, expresa su preferencia.

Sin lugar a dudas, los argumentos presentados anteriormente, ponen de manifiesto que los postulados de la teoría de Piaget, mismos que sigue Kohlberg para sustentar su teoría del juicio moral, centran sus argumentos en los factores cognitivos, y en las dos teorías se aprecian saltos cuantitativos y lineales, tal como es el caso del paso de las operaciones concretas a las operaciones formales.

Pero desde la perspectiva sociocultural y el punto de vista de Vigotski (1999), la forma en que los seres humanos se abren paso en el mundo no es de una manera continua, sino que incluye procesos zigzagueantes, los cuales constituyen para el niño un arraigo en la cultura dentro de la cual se desarrolla.

De acuerdo con Vigotski estos avances y retrocesos son un conflicto hecho aprendizaje. Esta serie de crisis y cambios que sufre el niño a lo largo de su desarrollo le permiten ir razonando, no con base a recetas, sino en contacto con la realidad, es decir, con base a la experiencia, lo cual provoca un continuo cambio intelectual. De aquí la idea de que el desarrollo no es pisar un escalón tras otro de manera definitiva, sino un ir y venir constante, un cambio constante de las estructuras del pensamiento en su adaptación a los problemas que debe resolver.

Teniendo en cuenta los argumentos presentados anteriormente, se puede distinguir que el desarrollo del juicio moral influye determinantemente en el comportamiento humano, y en palabras de García (2001), se deben de distinguir las líneas principales de el comportamiento del niño, pero las dos deben de ser tomadas en cuenta.

García (2001) argumenta que en primer lugar se encuentra la línea del desarrollo natural del comportamiento, que está estrechamente relacionada con el crecimiento orgánico y la maduración y en segundo lugar se encuentra la línea de perfeccionamiento cultural de las funciones psicológicas, el desarrollo de los nuevos métodos de razonamiento, es decir, la apropiación de los métodos culturales de comportamiento.

En este sentido García explica que a partir de la intervención de la cultura la mente del niño sufre una especie de choque y se reorganiza en su funcionamiento. De este modo, la evolución intelectual pasa de ser explicada por mecanismos biológicos a ser entendida mediante los factores sociales que intervienen en su desarrollo.

Dadas las consideraciones anteriores, a continuación se presentan, además de los argumentos de discusión ya explicados anteriormente, una serie de evidencias en las cuales se explica el por qué no solamente es imprescindible tratar de explicar el desarrollo moral a través de los factores cognitivos, sino que es necesario tener en cuenta que el ser humano, ante todo es un ser social.

De acuerdo con Mercer (2001), desde un punto de vista sociocultural del desarrollo cognitivo, la creciente comprensión del niño es el producto del pensamiento colectivo de varias generaciones al que el niño puede acceder por medio de la observación, la actividad conjunta y la comunicación. El niño al interactuar con los miembros de la sociedad en la que vive aprende acerca de la cultura.

La actividad conjunta a la cual hace referencia Mercer, tiene que ver con la interacción del niño con otros individuos de la sociedad en la que vive, y además, está estrechamente relacionada con la instrucción que recibe el niño por parte de los miembros más capacitados de la sociedad “ los adultos”.

A decir de Rogoff (citada por Mercer, 2001), la instrucción supone la colaboración y la comprensión compartida en actividades rutinarias, que en definitiva llevan a la resolución de problemas. Entonces, la instrucción lleva al niño a aprender y comprender cosas que no lograría por sí mismo.

Mercer (2001), explica que la argumentación de Rogoff cuenta con validez, y que contrasta con las explicaciones de la teoría cognitiva, de un carácter más biológico e individualista, según la cual las aptitudes y la comprensión son el resultado del crecimiento natural y el descubrimiento individual.

La perspectiva sociocultural de Mercer sustenta que la intervención de los padres y de otras personas, es fundamental en el aprendizaje de los niños, y manifiesta, que a pesar de que Piaget no excluyó la influencia de la interacción o la orientación, sobre todo en el desarrollo moral, no considera que los adultos desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de los niños, como lo hizo Vigotski.

En palabras de Vigotski (1999), es de suma importancia la intervención deliberada de los miembros más maduros de la sociedad en el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Mercer (2001) indica que es prácticamente indudable que, si un niño no puede preguntar a personas más informadas cosas sobre el mundo que está descubriendo, se le niega una valiosa experiencia de aprendizaje para su desarrollo como pensador. En definitiva la postura de Mercer es que cuando un adulto, participa en una actividad

conjunta con el niño, el adulto puede ayudar al niño a hacer progresos que éste no podría realizar por sí mismo. El intelecto del adulto proporciona un apoyo temporal al intelecto del niño hasta que alcanza un nuevo nivel de comprensión, es decir, existe andamiaje.

Mercer explica que el adulto al proporcionar andamiaje, no sólo puede ofrecer información útil y sugerencias orientadoras, sino que también puede intervenir para simplificar ligeramente la tarea que se esté realizando.

Mercer (2001), sugiere que cuando hay un andamiaje eficaz, se reducen las posibilidades de error del niño que está aprendiendo algo, y además estimula sus esfuerzos por avanzar. En conclusión, el andamiaje ayuda al niño a aprender a realizar una tarea que no podría aprender por su cuenta, resulta un tipo de ayuda especial cuyo objetivo es acercar a la persona que aprende a un estado de competencia que, en su momento, le permitirá realizar por su cuenta la tarea en cuestión.

Sin lugar a dudas el ser humano es un individuo social y gran parte de sus logros se deben a la colectividad, tal como señala Mercer (2001), la transformación de la información entre individuos lleva a una nueva comprensión, es decir, un esfuerzo intelectual combinado que ayuda a la resolución de problemas. No hay que olvidar que el juicio moral ayudará a cada individuo a resolver problemas de dilemas morales, y para poder hacerlo y lograr una capacidad de elección que determinará su comportamiento, tiene que aprender valores, muchos de los cuales, los adquirirá de la interacción con los miembros de su sociedad.

Ahora bien, los argumentos presentados anteriormente en este capítulo proporcionan la base para concluir que el desarrollo del juicio moral, es un proceso que nos permite tener la capacidad de reflexión y elección de nuestros valores y de esta manera, decidir como hemos de comportarnos ante situaciones de la vida diaria.

Tal como señala Piaget (1995), el desarrollo moral del niño comienza con la obediencia hacia reglas y normas de conducta que le son enseñadas y ordenadas por los adultos. Cuando el niño es pequeño aprende las normas de buena conducta antes de ser capaz de entender su sentido.

Posteriormente el niño adquiere una nueva comprensión de las reglas, ya que, al interactuar con sus compañeros adquiere una mayor experiencia y se da cuenta de que ellos también tienen pensamientos, necesidades y deseos, así, el niño entiende que las reglas son acuerdos de todos los que participan en una actividad, comprende que son respetadas con la finalidad de ser aceptado por los demás compañeros. Es así que el niño toma en consideración a las demás personas.

Ahora bien, las evidencias de la teoría sociocultural que se presentan en este apartado, proporcionan una base para explicar que el desarrollo moral, tal como señala López C. (1996), no puede seguir un proceso lineal, único y universal, pues a decir de este autor, la diversidad cultural y moral es sumamente rica y variada, en ningún caso coincide en un modelo de perfección. Es por la razón anterior que no se puede explicar el desarrollo del juicio moral con etapas lineales, como es el caso de las teorías de Piaget y Kohlberg.

Dadas las consideraciones anteriores y teniendo en cuenta los argumentos presentados en éste apartado, mi postura en cuanto al desarrollo del juicio moral es la siguiente: para explicar el desarrollo del juicio moral se tienen que tomar en cuenta los argumentos de las dos posturas teóricas, la cognitiva y la sociocultural, es decir, tanto el desarrollo cognitivo, como el cultural producto de la interacción del sujeto con la sociedad, no pueden ser separados para explicar el desarrollo moral, pues la conjunción de los dos es lo que hace posible que se pueda llevar a cabo este proceso.

El conocimiento y adquisición de valores por parte del niño, que posteriormente le servirán para el desarrollo de su juicio moral, se pueden explicar de la siguiente manera: los factores biológicos de maduración (cognitivos), juegan un papel indispensable para hacer posible el aprendizaje del niño, por otro lado los factores socioculturales determinarán en gran medida la construcción del conocimiento de cada uno de los individuos.

Es así, que la instrucción juega un papel determinante en el desarrollo infantil, tal como señala Vigotski (1999), no es posible separar la instrucción y el desarrollo para explicar los cambios en el pensamiento del niño. La ayuda de los adultos (andamiaje), resulta de gran importancia en el aprendizaje y la comprensión de los niños en cuanto a

los saberes de la sociedad en la que viven, entre los cuales se encuentran los valores, mismos que no serían aprendidos por el niño, si no le fueran enseñados y transmitidos por los miembros más capacitados de la sociedad.

La interacción social entre el niño y sus compañeros, así como la intervención de los adultos, son indispensables en el desarrollo infantil, y por consiguiente en el desarrollo del juicio moral. El aprendizaje de los valores implica una construcción de conocimientos que depende tanto del desarrollo cognitivo del niño, así como de la instrucción que reciba por parte de los adultos y la influencia del medio social en el que se desenvuelve.

El niño no aprende de una manera individual, sino que necesita de la interacción con otros miembros de la sociedad, es por ello, que es imprescindible tomar en cuenta los factores socioculturales, y tener presente que la instrucción se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo del niño.

En el siguiente apartado se explicará qué son los valores y como se adquieren, se discutirán puntos fundamentales que contrastan con la postura de las teorías cognitivas, se presentarán argumentos que le darán una gran importancia a los factores socioculturales, en cuanto al aprendizaje y transmisión de valores, entre los que se encuentran la interacción y la instrucción.

Como ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior, Llanes (2001) afirma que un valor no sólo se percibe en modo racional, es decir, el valor no surge normalmente como producto de una deducción lógica. Ante todo el valor es percibido en modo estimativo. El autor asegura que para adquirir valores no debe procederse a una vía informática y cognoscitiva, sino a una vía experiencial, en la que intervienen varios sujetos y no sólo uno.

La perspectiva de Llanes es muy cercana a la de Mercer (2001), quien sustenta que el ser humano es un individuo social y gran parte de sus logros se deben a la colectividad. Además señala que la transformación de la información entre individuos lleva a una nueva comprensión, es decir, un esfuerzo intelectual combinado que ayuda a la resolución de problemas.

1.2 Los valores

Cada grupo humano, a lo largo de su trayectoria, forma un tipo de cultura diferente a la de los demás grupos, misma que es construida de acuerdo a un consenso de quienes forman parte del grupo o sociedad particular, es decir, no sólo es un individuo quien forma los conocimientos que forman parte de la cultura, pues tal, como señala Warren (1979), la cultura depende del progreso de la organización social.

En palabras de Llanes (2001), la cultura es el conjunto de valores de un grupo humano. La diferencia de los habitantes de un país y otro, no sólo es la lengua, el vestido o la raza, sino también las artes, los modos sociales, la religión y las costumbres. Se trata de valores que se transmiten en el grupo humano en el que nacimos. Valores que se consideran como tal, por un consenso o acuerdo, de los miembros que forman parte de la sociedad.

Así, todo ser humano nace formando parte de una sociedad, de un grupo social en particular, y de una familia. En este sentido existen sistemas de valores ya dados, que debemos de asimilar de maneras diversas durante nuestro proceso de socialización. A lo largo de dicho proceso cada sujeto asume un conjunto de pautas, comportamientos, valores y concepciones socialmente legitimadas, producto de las relaciones sociales (García y Vanella, 1997).

Desde la perspectiva de Casals et al. (1999), ya desde las primeras edades y durante toda nuestra vida, los valores nos acompañan en nuestra relación con los otros, en nuestras producciones, en nuestros intereses, en nuestros sentimientos, en nuestras posibilidades de actuación, en nuestras valoraciones y en nuestras actitudes.

A decir de López (1996) los valores contribuyen a la integración de la percepción de sí mismo. Del mismo modo que el orden social, constituyen factores unificadores de los miembros de un grupo.

Es así, que los valores son producto de la colectividad social, y forman parte de la cultura de cada grupo particular, en donde cada uno de los miembros pertenecientes al

mismo, aprende y adquiere valores durante su proceso de socialización. Los valores forman parte de nosotros y nos ayudan a relacionarnos con los demás, permitiéndonos ser miembros de la sociedad de la cual formamos parte. Los valores expresan nuestros intereses y sentimientos, además, marcan nuestras actitudes influyendo así en nuestras acciones y comportamiento.

Ahora bien, ¿Qué son los valores?, de acuerdo con García y Vanella (1997) todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones) en la medida en que los hombres lo constituyen como tal.

Por otro lado, Fierro y Carvajal (2003) precisan que desde un enfoque socioantropológico se reconoce a los valores como productos culturales de los distintos tipos humanos, expresados en sistemas normativos, en los usos y costumbres, las religiones, las ideologías políticas y/o los sistemas económicos. Por otro lado, los autores señalan que desde una perspectiva psicopedagógica, los valores han sido estudiados como construcciones individuales que definen orientaciones de vida, preferencias ideológicas, creencias e intereses, las cuales se reflejan en la forma de actuar de cada persona.

Dadas las consideraciones anteriores, es importante tomar en cuenta los dos enfoques desde los cuales se precisa qué son los valores (socioantropológico y psicopedagógico).

En cuanto al primer enfoque (socioantropológico), cabe destacar que como ya se mencionó anteriormente, los valores son producto de las relaciones sociales, y han sido establecidos como tales, por el acuerdo y el consenso de un grupo particular, producto de las relaciones sociales. Además, dichos valores son diferentes de una cultura a otra.

De acuerdo con Escámez y Martínez (2002) los valores son cualidades que los seres humanos ponemos en las cosas, acontecimientos, situaciones y personas para hacer nuestro mundo más habitable, más humano. Según estos autores, tales cualidades configuran el sistema de convicciones de las personas y de las comunidades sobre lo que es estimable y merece sus esfuerzos.

Con una postura similar, en la que se explica a los valores como componentes de la cultura, García y Vanella (1997) explican que los usos y costumbres propios de cada sociedad son portadores de valores, cuyos modos de vida contienen reglas de comportamiento generales y cotidianas que explicitan preferencias axiológicas; por ejemplo, saludar de una forma o de otra (señal de respeto y cortesía), festejar tal fecha, tal héroe, tal símbolo (señal de patriotismo), etcétera.

Por otro lado, Carreras et al., (1999) manifiestan que los valores son un objetivo que se persigue en la educación, y que ayudan a cada individuo a incorporarse a la sociedad, es decir, se busca por medio de la socialización y la educación brindar a cada miembro de la sociedad el conocimiento razonado de que algo es percibido como bueno o malo en la sociedad en la que vive. Al respecto Vinuesa (2002) afirma que un valor es una concepción de lo preferible, es decir, que tiene que ver con la influencia social hacia modos de conducta o estados finales que son considerados buenos para la sociedad.

Ahora bien, el enfoque psicopedagógico, se refiere a la libre elección de los valores aprendidos por cada individuo de la sociedad. Todos los seres humanos, como individuos de un grupo social, al nacer, nos encontramos con una serie de valores que han sido establecidos en el grupo social al que pertenecemos. En su desarrollo, al niño se le enseñarán y transmitirán los valores a través de la socialización y la educación, tal como se explicará más adelante.

Ante lo anterior, el niño aprenderá una gran cantidad de valores, pero sólo elegirá los que sean de su preferencia, construyendo así, una jerarquía personal de valores que regirá sus acciones y su comportamiento.

Como explican Casals et al. (1999), las cosas no son por ellas mismas valiosas, sino que somos nosotros los que les damos o no valor. Entonces cada persona va construyendo su propia escala de valores y procura comportarse de acuerdo con ella.

Con base en lo anterior, es imprescindible especificar el concepto de valor desde la perspectiva del enfoque psicopedagógico, y para hacerlo, a continuación se define dicho concepto desde el punto de vista de Llanes (2001), quien afirma que “*el valor es*

un bien que mejora a la persona”, siendo lo contrario de éste, lo que perjudica al ser humano (antivalor). En definitiva el valor es un bien que la persona ve como bien para ella misma.

La definición de Llanes especifica que el valor es un bien, y un bien es entendido como algo favorable para el sujeto, pero que además cuenta con la aprobación de la sociedad en la que vive, es decir, es algo que no daña a nadie, sino al contrario, beneficia a la persona y le ayuda a relacionarse de una manera integral con los miembros que están a su alrededor.

Los argumentos anteriores permiten concluir que el enfoque psicopedagógico de los valores especifica lo expuesto por Fierro y Carvajal (2003), quienes definen como valores las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social y que se expresan en última instancia en sus decisiones y acciones.

Desde la perspectiva de Casals et al., (1999) algunas propiedades que se les han atribuido son las que se presentarán a continuación. Pero antes es importante aclarar que los elementos que explican estos autores hacen referencia a los dos enfoques (socioantropológico y psicopedagógico) que definen los valores, mismos que ya se explicaron anteriormente;

Los valores no son transferibles, ya que cada persona es la que debe construirse los. Los valores están íntimamente relacionados con alguien que valore, por eso se puede afirmar que las cosas sólo tienen valor por su relación con la persona. Junto con la idea de que es necesario e indispensable que alguien valore, también es clave tener en cuenta que los valores no existen por sí solos, es decir, el valor es considerado como tal, cuando la persona lo acepta como valioso para ella y lo lleva a cabo.

Los valores no son estáticos e inamovibles, al contrario, son vivos y cambiantes. Los valores pueden cambiar a lo largo de la historia, ello, por el hecho de que los individuos que forman parte de una sociedad consideran de manera colectiva que es

necesario cambiarlos o tener otros. También los valores son diferentes en una cultura y en otra.

En cuanto a la jerarquía de los valores, es decir, el resultado de las valoraciones personales realizadas por cada individuo, o el orden de los valores que considera más valiosos e importantes para él, también pueden existir cambios, esto es, puede tener unos valores en la infancia que serán diferentes en la adolescencia y puede irlos modificando o cambiando a medida que crece.

Los valores están en todas partes, pues no se puede imaginar un mundo vacío de valores. Es imposible vivir sin valores. Individualmente, es necesario ser conscientes de este hecho y construir nuestra escala de valores para poder tener una guía propia que nos ayude a resolver los problemas de nuestra vida cotidiana y los conflictos que se nos van presentando y, en consecuencia, que nos permita actuar en coherencia con nuestra manera de pensar.

Si bien, Casals, et al., (1999) afirman que los valores no son transferibles, hay otros autores que opinan lo contrario (Escaja, 2003; García y Vanella, 1997; Gervilla, 2003; Llanes, 2001; Schaffer, 2003). Dichos autores consideran que los valores se aprenden y son transferidos a cada individuo a través de la socialización, misma que se llevará a cabo principalmente por la familia y la escuela. De esta manera cada individuo aprenderá acerca de los valores de alguien más, ya sea padres, maestros amigos o otras personas. Finalmente construirá su jerarquía personal de valores.

Como puede apreciarse, en las características de los valores descritas por Casals et al. (1999) se explican elementos que hacen alusión a los dos enfoques desde los cuales se han definido los valores, y es aquí en donde es preciso hacer una aclaración con respecto al presente trabajo;

Debido a la naturaleza de la presente investigación, en la que se pretende conocer si existe relación entre el programa de televisión de Los Simpson y las actitudes que tienen que ver con el valor de respeto en los estudiantes de secundaria, se le dará prioridad a lo concerniente al enfoque psicopedagógico, el cual se refiere básicamente

como ya se explicó en éste mismo apartado a la construcción de la jerarquía personal de los valores, mismos que se han de reflejar en las actitudes de cada uno de los sujetos.

La elección del programa de televisión Los Simpson, se llevó a cabo por la razón, de que en una investigación realizada en México por Mendoza et al. (2001) en torno a los valores y la televisión, se encontró que dicho programa cuenta con un amplio número de espectadores que se encuentran cursando la educación básica.

Ahora bien, al hablar de la jerarquía de valores de una persona, es preciso especificar que los valores no existen con independencia unos de otros, sino que están relacionados según la mayor o menor importancia en la apreciación del sujeto que los hace suyos y los ordena en una escala interior que le va a servir de guía en su propia conducta. Los valores los jerarquiza el mismo individuo de acuerdo con sus preferencias, pero es importante no dejar a un lado la aprobación de la sociedad (Escaja, 2003).

Ahora bien, ¿Cómo es que cada persona construye su jerarquía personal de valores?. Para poder contestar esta pregunta es necesario tener en cuenta que la formación de dicha jerarquía de valores, implica en primera instancia la obtención de información que servirá para que el individuo logre la construcción de un conocimiento acerca de los valores existentes en su sociedad.

Posteriormente cada persona debe de comprender en qué consisten los valores, y finalmente ha de apropiarse los valores que considera buenos para él mismo, dándoles importancia de mayor a menor de acuerdo a su preferencia. Así, cada individuo se guiará de su jerarquía personal de valores, misma que se manifestará en su comportamiento y sus actitudes.

Desde el punto de vista de Pozo (1992), para construir un conocimiento en cualquier área, sea científica o cotidiana, se requiere de información, mucha de la cual consiste en hechos o datos y conceptos. Siendo así, el aprendizaje de los valores implica también una construcción de conocimiento, mismo que se ha de lograr a través de la obtención de información de hechos o datos y el aprendizaje conceptual por parte de los individuos.

A continuación se explicará en qué consiste el aprendizaje de hechos y el aprendizaje conceptual al que se refiere Pozo y su relación con el aprendizaje de los valores. Posteriormente se presentarán una serie de argumentos con los que se busca explicar que para construir la jerarquía personal de los valores es necesario contar no sólo de un aprendizaje memorístico, sino que es necesario la comprensión de los valores.

De acuerdo con Pozo (1992) el conocimiento factual (de hechos o datos) se aprende de modo memorístico, un ejemplo de ello es el aprendizaje de las tablas de multiplicar por parte de los niños. El aprendizaje de hechos es memorístico y consiste en una copia literal de la información, se puede alcanzar por repetición de los datos, se adquiere de una vez y se puede olvidar rápidamente sino se repasa.

En el caso del aprendizaje de los valores, puede utilizarse la memorización para aprender la definición de un valor como dato, sin embargo, la copia literal de la definición del valor no implica la comprensión del mismo y por consiguiente puede olvidarse con facilidad si no se repasa. El simple aprendizaje de un valor por la vía memorística no servirá de mucho a un individuo que forma parte de una sociedad, ya que lo que se espera es que los valores sean comprendidos y llevados a la práctica (Llanes, 2001).

Para Pozo (1992) no basta con estar informado y conocer datos, sino que también se requiere de conceptos que den significado a los datos, es decir se requiere que los individuos dispongan de conceptos que les permitan interpretarlos. Los datos son necesarios, pero deben ser interpretados en función de los propios marcos conceptuales, ya que para aprender un concepto es necesario establecer relaciones significativas con otros conceptos. Cuanto más entretejida esté la red de conceptos que posee una persona en un área determinada, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y por tanto para comprender los hechos propios de esta área.

Una persona adquiere un concepto cuando es capaz de dotar de significado a un material o una información que se le presenta, es decir, cuando comprende ese material, donde comprender sería equivalente, más o menos, a traducir algo a las propias palabras.

El dar significado a una información, implica un aprendizaje significativo, aprendizaje que de acuerdo con el autor consiste en la relación con conocimientos anteriores, se alcanza por la comprensión de la información, se adquiere de forma progresiva y al adquirirse se olvida de forma lenta y gradual.

Pozo argumenta que para lograr un aprendizaje significativo es necesario que el individuo pueda relacionar el material de aprendizaje con la estructura de conocimientos que ya dispone (conocimientos previos). Para comprender una información, el individuo necesita activar una idea o conocimiento previo que le sirva para organizar esa información y darle sentido.

Además de disponer de conocimientos previos potencialmente relacionados con el material que debe comprender, cada sujeto debe de hacer un esfuerzo intencional por relacionar la nueva información contenida en ese material de aprendizaje con los conocimientos previos de que dispone.

Una vez que se ha explicado en que consiste el aprendizaje de datos y el aprendizaje conceptual, es pertinente señalar que entre estos dos tipos de conocimiento existe una relación; un claro ejemplo es cuando el niño aprende a multiplicar, lo cual implica un doble aprendizaje, un aprendizaje conceptual (comprender en que consiste la multiplicación) y un aprendizaje de datos (memorizar la tabla de multiplicar). Sin uno de los dos tipos de conocimiento el niño no podría realizar una multiplicación con éxito.

En el caso de la construcción de la jerarquía personal de los valores, tal como ya se explicó anteriormente, lo más importante es comprender y no sólo memorizar la información. Para comprender es necesario un aprendizaje significativo, y para lograrlo el individuo necesita activar una idea o conocimiento previo que le sirva para organizar esa información y darle sentido. Es así que el comprender los valores requiere de un proceso, en el cual el sujeto tiene que relacionar conocimientos anteriores con nuevos conocimientos de los valores que vaya adquiriendo en su proceso de desarrollo.

La relación entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos de los valores, irán enriqueciendo el aprendizaje de cada persona hasta lograr una comprensión de los valores. Posteriormente al comprender los valores, el individuo podrá expresar su

preferencia hacia los que considere más importantes para él, formando de ésta manera su jerarquía personal de valores.

Dadas las consideraciones anteriores, se puede discernir que el aprendizaje significativo lleva a la comprensión, y ésta lleva al sujeto a hallar sentido a lo que está aprendiendo, es decir, lo ayuda a entender que ese aprendizaje es importante, y que debe de esforzarse por comprenderlo.

De esta manera el aprendizaje significativo tal como se expuso en los párrafos anteriores, tiene una estrecha relación con la construcción de la jerarquía personal de los valores, ya que la comprensión de los valores es lo que hace posible que cada persona los aprecie de una manera diferente y los organice de acuerdo a la importancia que representan para él.

Así, el aprendizaje significativo y la comprensión de los valores, es decir en qué consisten, están vinculados a una motivación más intrínseca en donde ese aprendizaje y comprensión constituyen una meta satisfactoria en sí misma. En tanto que la memorización se basa en mayor medida en una motivación extrínseca, en la que el aprendizaje sirve como un medio para alcanzar otras metas, como por ejemplo, el aprobar un curso y obtener un beneficio económico.

Pozo menciona que quien aprende movido por una motivación extrínseca reduce su capacidad de aprender no dando significado a lo que estudia, por lo tanto no comprende sólo memoriza. La memorización como se explicó anteriormente es útil para aprender un valor como dato, sin embargo para comprenderlo es necesario entender en qué consiste dándole significado.

De esta forma, Pozo (1992) explica lo concerniente al aprendizaje de hechos y conceptos, mismos que serán necesarios para adquirir cualquier conocimiento, y por consiguiente para aprender valores. Sin embargo los argumentos de Pozo no son suficientes para responder a la interrogante que se ha planteado en cuanto a la construcción de la jerarquía personal de los valores. Pues el autor no toma en cuenta otros aspectos importantes para el aprendizaje y la adquisición de los valores, tales como son la interacción social del individuo con otras personas y el componente

experiencial, mismo que de no presentarse, no permitiría que se aprendan los valores (Ortega y Minguéz, 2001).

Ante lo anterior, cabe hacerse la siguiente pregunta; ¿dónde es que los individuos obtienen la información y los conocimientos necesarios para aprender, comprender y adquirir o apropiarse los valores?

De acuerdo con Carreras et al. (1999) cada persona cuenta con un modelo (padres, educadores, hermanos, amigos, etc.) del que dependerán las pautas que podrá seguir en el futuro. En este sentido, la adquisición de los valores se obtendrá durante el proceso de socialización y a través de la educación, y como es bien sabido la familia y la escuela son lugares por excelencia en los cuales se llevan a cabo estos dos procesos. Es por ello que a continuación se explicará la importancia de estas dos grandes instituciones en cuanto el aprendizaje y la adquisición de valores por parte de los individuos.

1.2.1 La familia y el aprendizaje de los valores

Uno de los grandes propósitos de la escuela es la socialización, además de inculcar valores en cada uno de los individuos que asisten en ella, pero también cabe destacar que no sólo la escuela enseña y transmite valores, pues tal como explica Camps (1996), la educación y formación en valores, no es una cuestión que sólo sea competencia de la escuela o de los educadores más o menos profesionales, sino que hay tres elementos importantes que intervienen en ellas; la familia, la escuela y la televisión.

En éste trabajo se ha mencionado que el aprendizaje y transmisión de los valores se logra a través de la socialización, es por ello que es importante definir su concepto para poder sustentar la importancia del papel que juega la familia dentro de dicho proceso. Schaffer (2000), define la *socialización*, como los procesos por medio de los cuales se transmiten las normas de una sociedad específica de una generación a la siguiente.

De acuerdo con Schaffer, la socialización es un proceso que se lleva a cabo sobre todo dentro de las familias, en donde los padres juegan un papel muy importante. Los

padres están destinados a actuar como agentes para la transmisión de normas culturales y lo hacen introduciendo primero a sus hijos a los requerimientos de la vida familiar. Cada familia tiene sus reglas, que determinarán la división del trabajo, la naturaleza de las costumbres, la manera en que los individuos se hablan entre sí; el hecho es que las reglas y normas que el niño aprenda en el ambiente familiar, posteriormente serán aplicadas a la vida dentro de otros grupos sociales.

De esta manera, el papel de la familia es fundamental para lograr el proceso de socialización. En definitiva, la socialización se encuentra estrechamente relacionada con la transmisión de normas culturales, mismas que son portadoras de los valores pertenecientes a una sociedad particular. Siendo así, la meta de la socialización es que los niños encajen en su sociedad particular: es por ello que deben de adquirir los valores que les permitan tener patrones de conducta aceptables dentro de una sociedad.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, es en la familia donde el niño comienza a socializarse, y desde la perspectiva de Feroso (2003), la socialización de los hijos en la familia se consigue en buena medida a través de la imposición y acatamiento de pautas de conducta, pautas, entre las que se encuentran las normas morales.

Para Feroso (2003) la forma de imponer estas pautas varían considerablemente, dando origen a tres estilos fundamentales:

1. El estilo represivo: acompañado de castigos y sanciones. Impone las pautas de conducta con rigidez, absolutismo y acatamiento indiscutible, dificultando la relación fluida, confiada y recíproca. La socialización en este supuesto, es obstaculizada porque dificulta la autonomía personal, la creatividad y la espontaneidad.

2. El estilo permisivo: es el opuesto o contrario al represivo. Los padres son accesibles y tolerantes, en ocasiones acceden a conductas inadecuadas de sus hijos, aún en edades en las que los niños son incapaces de discernir lo bueno de lo malo, lo beneficioso de lo pernicioso, lo saludable de lo perjudicial, etc. Quienes son educados con este estilo pueden tener una personalidad inmadura.

3. El estilo autoritario: no tiene nada que ver con el autoritarismo, sino que fija normas de conducta con flexibilidad y comprensión, fruto del diálogo, en cuanto lo permita la edad, el desarrollo intelectual y emocional. Es el estilo más maduro porque

fomenta la autoestima en los hijos, respeta sus derechos, desarrolla la tolerancia, despierta el juicio crítico, escucha las propuestas razonables de los hijos y niega o se opone a sus conductas incorrectas.

De esta manera Feroso explica la importancia de los padres de familia en la adquisición de las normas morales por parte de los individuos. Por otro lado, con una perspectiva similar, Gervilla (2003) explica que es en la familia donde los niños reciben la primera educación moral, educación que representa una gran responsabilidad para los padres de familia.

Además, Gervilla manifiesta que es en el hogar donde el niño aprende los primeros valores morales a través del *ejemplo* de sus padres y familiares, de su vocabulario, de la interpretación de sus hechos, así como de las respuestas y los interrogantes de lo que es bueno y malo. Es así que de acuerdo con el autor, todas las decisiones y hechos de los padres acordes con un determinado modo de pensar y sentir es transmitido a los hijos. La acción educativa de la familia es decisiva en el presente y para el futuro. Las primeras herramientas que adquiere el niño para aprender a vivir y convivir se realizan en el ambiente familiar.

López (1996) al igual que los autores citados anteriormente afirma que la familia representa una fuente de información y transmisión de valores, pues la presencia constante de los miembros adultos de la familia, las conversaciones y las conductas permiten a los niños adquirir informaciones básicas que les permiten interpretar la realidad física y social, así como asimilar las creencias básicas de su cultura.

De esta forma, el niño recibe los primeros conocimientos, además de una rica y variada fuente de información acerca de los valores. La razón de ello, es que tal como asegura Llanes (2001), el niño proyecta su futuro en la imagen de quienes son el eje de su seguridad, de su afecto, de su protección.

Por otro lado, Llanes afirma que los valores y antivalores que asimile el niño en los primeros años de vida dentro de su familia, constituirán la estructura básica de su jerarquía personal. Con los años añadirá algunos valores y eliminara otros. Pero sobre

todo enriquecerá su estructura con los buenos o malos *ejemplos* que perciba de sus padres o familiares, así como de sus educadores.

Llanes al igual que Gervilla (2003) afirma que el ejemplo dentro de la familia constituye un medio directo para educar o transmitir un valor, es decir, si los padres son respetuosos, entonces el niño percibirá algún día el valor del respeto. El ejemplo es un vehículo de transmisión de valores, sobre todo durante la infancia y especialmente el ejemplo de los padres.

Con una perspectiva que apunta también hacia la importancia del ejemplo en la transmisión de valores, Escaja (2003) expresa, que es el ejemplo adecuado de padres y educadores el que desencadenará una buena transmisión de valores. El ejemplo adecuado, representa y modela una coherencia entre lo dicho y lo hecho. La incoherencia de hablar de unos valores y vivir en desacuerdo con ellos no lleva a un buen resultado en la transmisión de valores.

Es así, que el ejemplo es importante en la formación de valores, pero no siempre se logra el propósito esperado. Llanes (2001) explica que existen familias cuyos padres manifiestan una elevada coherencia entre sus valores y sus acciones, sin embargo, no todos sus hijos siguen su ejemplo. La causa de ello según el autor, es porque la comunicación de un valor no se limita a los gestos. La transmisión de un valor requiere también de palabras, de diálogo y de experiencias conjuntas, no sólo de buenos ejemplos, como se explicará en seguida.

Beltrán y Pérez (citados por Ortega y Minguéz, 2001) también sustentan que la familia es el hábitat más natural para la apropiación o aprendizaje de los valores, pero además explican la importancia de *la experiencia* para que se pueda lograr dicho propósito. Los autores argumentan que para que se logre aprender valores se hace indispensable la referencia a unos modelos que constituyan una experiencia del valor para que éste pueda ser aprendido.

Según Escaja (2003), las experiencias más fuertes que vive el ser humano, las vive en el seno de la familia.

Al respecto Ortega y Minguez (2001) afirman que el valor se aprende si éste está unido a la experiencia del mismo, o más exactamente si es experiencia. Por ejemplo, los autores argumentan que no se puede aprender el valor de la tolerancia sino se tiene experiencia de la misma, es decir, de modelos de conducta tolerante. No se aprende el valor por que se tenga una idea precisa del mismo sino el hecho de su traducción en la experiencia. Estos autores precisan que la familia permite sobre todo una experiencia continuada del valor.

Desde el punto de vista de los autores sólo cuando el valor es puesto en práctica y cuando se tiene experiencia de su realización personal, se puede decir que conduce a un aprendizaje o apropiación del valor. Además señalan que en ocasiones suele suceder que una experiencia negativa puede ser tan eficaz para el aprendizaje de un valor como la experiencia positiva del mismo.

Ante lo anterior, es preciso exponer el por qué es necesario que cuando se desee educar en valores, esto se realice por medio de la práctica y a través de la experiencia. Desde la perspectiva de Llanes (2001), se educa en valores y su aprendizaje, pero no en su práctica inmediata, lo cual puede dar como resultado que un niño aprenda y memorice bien el concepto de un valor pero no lo ponga en práctica.

Llanes (2001) manifiesta que la apropiación de un valor por la sola vía intelectual sucede pocas veces, por ejemplo: un joven irresponsable no estimará más el valor de la responsabilidad por una clara explicación de su definición, de sus causas y sus consecuencias. El valor no es una apreciación intelectual, o un calculo de probabilidades. El valor es apreciar un bien como meta buena para uno mismo, no en teoría.

Es así, que es preciso educar los valores con más recursos que una simple explicación, esto no quiere decir que se deban de eliminar las explicaciones para transmitir valores, pero debe de ser uno de los últimos pasos. Es decir, debe de ayudarse a la persona a descubrir por sí misma que un valor es valioso para ella misma. Después será muy útil concluir con una buena definición o esquema mental, pero solamente al final, como un apoyo intelectual para el valor descubierto. A continuación se presenta un ejemplo de esta argumentación:

Transmitir el valor de la solidaridad (Llanes, 2001)

Se pide a unos jóvenes que narren alguna experiencia en la que hayan visto a alguien ayudando a otra persona. Una vez escuchadas todas las narraciones puede comentarse cuál les ha llamado la atención y por qué. Finalmente el educador o instructor resume las aportaciones diciendo que fueron acciones realizadas por solidaridad: y “la solidaridad es colaborar desinteresadamente con quien necesita ayuda”. Todos los jóvenes escriben esta frase en su cuaderno o en su mente. El concepto refuerza así las experiencias compartidas.

Llanes sustenta que la mejor forma para percibir un valor es experimentarlo, sobre todo cuando la experiencia es intensa. Por ejemplo, si se desea inculcar el valor del respeto a un joven que conduce a excesiva velocidad, no respetando las señales de tránsito, y se pretende que respete las señales de tránsito, además de no exceder los límites de velocidad para que así no llegue a tener un accidente y se lastime, o lastime a los demás, lo mejor será llevarlo a un hospital para mostrarle que muchas personas se accidentan o causan serias lesiones a otras, que incluso llegan a perder la vida por no respetar las señales de tránsito.

Es importante aclarar que es mejor y más conveniente, a decir del autor, que se favorezcan más experiencias positivas que negativas, ya que el valor nace de la tendencia hacia el bien y del rechazo al daño. Para transmitir valores se necesita lograr que la persona a quien se intenta educar entienda que un valor es algo valioso para ella y que lo mejora.

1.2.2 El papel de la escuela en la transmisión de valores

Hay quienes opinan que la escuela no es sólo un lugar donde se aprenden determinados contenidos instrumentales, sino una institución en que se fomenta la socialización en un sentido amplio y por lo tanto la educación personal y social, para que los individuos y los grupos sociales alcancen el bienestar personal y social.

López (1996) señala que la educación debe de ser realmente integral, pues la escuela no debe limitarse a transmitir conocimientos instrumentales útiles para incorporarse al mundo del trabajo, sino que también la escuela debe de ofrecer explícitamente en su currículo formal, aprendizajes para la vida.

Además el autor tiene la convicción de que la sociedad actual se encuentra necesitada de espacios de reflexión y aprendizaje sobre los valores y la vida saludable tanto desde el punto de vista individual como social.

Por otro lado, Carreras, et al. (1999) señalan que la escuela debe de interesarse y ocuparse de la educación moral que forma parte de la educación integral de la persona, ayudando a los alumnos y alumnas a construir sus propios criterios, permitiéndoles tomar decisiones, para que sepan como enfocar su vida y como vivirla y orientarla. Además tienen la plena convicción de que el objetivo de la educación tiene que ser ayudar al educando a moverse libremente por un universo de valores para que aprenda a conocer, querer e inclinarse por todo aquello que sea noble, justo y valioso.

A diferencia de lo anterior en el ámbito escolar la elección de valores está condicionada, en principio, porque la función de la escuela como institución social es transmitir e inculcar los valores establecidos en el marco jurídico - político que orienta su quehacer específico (García y Vanella, 1997).

Entonces la escuela tiene como función específica transmitir e inculcar; es decir, formar en determinados valores. La escuela como institución debe transmitir un marco valorativo congruente con la legislación, un ámbito donde se establecen cuales son los valores considerados socialmente legítimos y con la política educativa.

Se habla de los valores en la escuela y en la sociedad, pero ¿qué es lo que justifica la integración de dichos valores en el currículum escolar?, Carreras et al. (1999) lo atribuyen a la necesidad de una sociedad en la que las relaciones interpersonales estén basadas en el respeto y la tolerancia, la participación social crítica y constructiva.

Por otro lado, Méndez et al. (2001) argumentan que la sociedad contemporánea necesita nuevas leyes de educación, con el fin de promover en los jóvenes la realización de los valores y el ejercicio de la creatividad.

Ahora bien, una vez que se ha explicado el proceso por el cual se aprenden y adquieren los valores que servirán a cada individuo para construir su jerarquía personal, es pertinente presentar argumentos que aclaren un punto fundamental que se ha mencionado anteriormente en este mismo apartado, la relación existente entre las actitudes de una persona y su jerarquía de valores, es por ello, que en seguida se explicará lo referente a las actitudes.

1.2.3 Los valores y su relación con las actitudes

Los valores que hace suyos una persona y que posteriormente ordena según su preferencia en su jerarquía personal, de mayor a menor, son los que determinarán sus actitudes, es por ello que es necesario especificar qué son las actitudes, y a continuación se argumentará en que consisten.

Para Gómez (1995), las actitudes son modos profundos de enfrentarse consigo mismo y con la realidad. Son las líneas conformadoras de nuestra personalidad: formas habituales de pensar, amar, sentir y actuar.

Payá (2000), por su parte argumenta que las actitudes son tendencias de comportamiento y las define como predisposiciones estables de conducta, generadas por los valores en que una persona cree y que lo mueven a comportarse de una u otra forma ante una realidad, sea idea, hecho, situación o persona.

Por otro lado Sarabia (1992), establece que se recurre al término actitud para señalar que una persona puede tener pensamientos y sentimientos hacia cosas o personas que le gustan o le disgustan, le atraen o le repelen, le producen confianza o desconfianza. La preferencia por algo es una actitud, y refleja un estado de conciencia que puede ser expresado verbalmente o de otra manera. Conocemos las actitudes de las

personas porque tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar y de comportarse, así como en sus relaciones con los demás.

De acuerdo con Sarabia, para que se presente una actitud se necesita un componente motivacional, en donde la mera presencia del objeto de actitud es suficiente para desencadenar la respuesta actitudinal del individuo.

Sarabia (1992), define las actitudes como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

Sarabia argumenta que las actitudes poseen tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social. La formación y el cambio de actitudes siempre opera con estos tres componentes:

1. Componente cognitivo (conocimientos y creencias).
2. Componente afectivo (sentimientos y preferencias).
3. Componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Por otro lado, Eiser (citado por Sarabia, 1992) establece que existen siete supuestos básicos en relación con las actitudes:

1. Las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas. Son procesos que experimenta el individuo en su conciencia aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.
2. Las actitudes son experiencias de una cosa o objeto, una situación o una persona. Debe existir una referencia a algo o alguien para que se genere una actitud.
3. Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.
4. Las actitudes implican juicios evaluativos. Un juicio evaluativo requiere una comprensión conciente de ese objeto, persona o situación.

5. Las actitudes se pueden expresar a través del lenguaje verbal y no verbal.

6. Las actitudes se transmiten. La expresión verbal o no verbal de una actitud se realiza generalmente con la intención de que sea recibida y entendida por otros.

7. Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social. Existe relación entre la expresión verbal o gestual de una actitud y la conducta asociada a esa actitud, pero las actitudes no son los únicos factores que intervienen en la decisión tomada por una persona de actuar de una manera determinada.

Además de los siete supuestos básicos en relación con las actitudes que establece Eiser, Sarabia (1992) explica que existen cuatro funciones psicológicas de las actitudes, mismas que según el autor son fundamentalmente de naturaleza motivacional: 1. la función defensiva, 2. la función adaptativa, 3. la función cognoscitiva y por último, 4. la función expresiva de los valores, que es en la que se tiene especial interés debido a la temática de la presente investigación.

La función expresiva de los valores supone que las personas tienen necesidad de expresar actitudes que reflejen sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos. Así las actitudes ayudarían a confirmar socialmente la validez del concepto que tiene uno de sí mismo o autoestima y la de sus valores.

Lo expuesto por Sarabia (1992) en cuanto a la función expresiva de los valores permite establecer claramente la relación existente entre los valores y las actitudes. Ya que de acuerdo con éste autor, los valores dan sentido y orientan la formación de actitudes como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente. Esto quiere decir que cada persona aprenderá y adquirirá los valores que se han establecido en su sociedad a través de la interacción, pero sólo tomará en cuenta los que considere importantes para él, mismos que determinarán sus actitudes hacia una persona, objeto o situación.

La argumentación de Sarabia (1992) pone de manifiesto la afirmación de Payá (2000), quien establece que las actitudes se fundamentan en los valores, además, Payá

explica que una misma actitud puede referirse a diferentes valores, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

“Se presenta una situación en la que una persona discapacitada que usa muletas tiene que subir por una escalera, pero además dicha persona lleva consigo una maleta que no le permite subir con facilidad, para poder hacerlo necesita que alguien le ayude a cargar su maleta, de pronto pasa por allí una persona que ni siquiera conoce al discapacitado, sin embargo, le ayuda a subir su maleta”.

En la situación que se presenta en el párrafo anterior, la persona que ayuda al discapacitado a cargar su maleta para facilitarle el subir la escalera, muestra una actitud de cooperación, actitud que hace referencia a que la persona que ayuda se ha apropiado los valores de la amistad y la solidaridad, mismos que son importantes para él (Payá, 2000). Si por el contrario la persona que ayudó al discapacitado hubiera preferido sólo pasar por allí sin ayudarlo, ello indicaría que no estima o que no son importantes para él, los valores de la amistad y la solidaridad.

En definitiva, las actitudes son generadas por los valores que una persona considera importantes. Por lo tanto, expresan nuestra preferencia hacia determinados valores y representan tendencias adquiridas para evaluar a una persona, objeto o situación, por consiguiente se reflejan en nuestra forma de actuar y de comportarnos, así como en nuestras relaciones con los demás. Finalmente, se tiene que las actitudes se presentan cuando existe la presencia del objeto de actitud, el cual libera la respuesta actitudinal de una persona, además cabe señalar que las actitudes se manifiestan de manera verbal y no verbal, con la intención de que otras personas las reciban y las entiendan.

Es importante aclarar que no solamente en este apartado se hablará de las actitudes, sino que se volverá a retomar este importante tema en el siguiente apartado. Lo presentado acerca de las actitudes en este apartado sólo responde a los requerimientos de explicación pertinentes que expresan la relación existente entre la jerarquía personal de los valores y su relación con las actitudes de cada persona.

En el siguiente tema titulado “La televisión y la enseñanza que puede proporcionar” se abordará el tema de la televisión y sus posibles efectos, tanto negativos como positivos en los espectadores, se explicará la relación de la TV con los valores de los niños y jóvenes, valores que como ya se explicó en este apartado son los que generan las actitudes de cada persona, además se retomarán algunos aspectos que tienen que ver básicamente con el cambio de actitudes que pueden generar algunos programas de televisión.

1.2.4 Los valores y las exigencias sociales

Desde la perspectiva de Fierro y Carvajal (2003) los valores se refieren principalmente a dos tipos distintos de exigencias sociales: los primeros son llamados por los autores *valores concretos* y son los que aluden al comportamiento esperado de los miembros de una sociedad particular de acuerdo con los usos y costumbres de la misma que pueden cambiar según el grupo social o el contexto particular.

En la existencia cotidiana los valores son interpretados; asumen un contenido de significación concreto y un lugar particular en la jerarquía de valores de una sociedad, grupo o individuo y así tienen vigencia.

El segundo tipo, denominado como *valores abstractos o genéricos*, son los que se refieren a exigencias genéricas que han logrado trascender en el tiempo y en el espacio y por tanto van más allá de los usos y costumbres de un grupo social o de un momento histórico determinado y tienen un reconocimiento transcultural; ya que equivalen a principios éticos universales.

Teniendo presente la perspectiva anterior, es aquí donde se encuentran los llamados *valores morales*, mismos que desde el punto de vista de Casals, et al. (1999) son aquellos aceptados por la mayoría de la sociedad, que nadie cuestiona y por los que todas las personas hemos de luchar para que se haga realidad, ya que su objetivo es humanizar la vida.

Además Casals, et al., (1999) señalan que para que se les pueda considerar como valores morales, tienen que cumplir con tres características fundamentales; tienen que depender de la libertad humana, sólo se pueden atribuir a las personas y hacen que la sociedad sea más humana.

En palabras de Herrera (1998, p.19) cuando una persona vive los valores, es más querida por la gente que le rodea, ya que vivir en los valores es olvidarse de sí mismo y tener en cuenta las necesidades de los demás y, en esta medida, las vidas de cada persona tienen sentido. “los valores son las cualidades por las que un individuo es estimado y aceptado”.

Los valores morales hacen referencia al bien, y con ellos se pretende lograr buenas personas, buenos ciudadanos, y mejores miembros de la sociedad (Gervilla, 2003).

Es así que cada sociedad constituye valores en relación con el medio específico en que se desarrolla su existencia. Una vez constituidos hay valores que pueden perdurar no sólo como producto de una época social determinada, sino manteniéndose en el devenir de la humanidad por el consenso social. También existen valores universales que tienen vigencia en cualquier tiempo y espacio, pues hacen referencia al vínculo específico de los seres humanos.

Hasta aquí, se ha explicado la importancia de los valores en la vida del ser humano, se ha definido qué son los valores, también se han precisado dos tipos de valores que se refieren a distintas exigencias sociales y finalmente se ha expresado la gran importancia de los valores morales en la sociedad, mismos que a decir de algunos autores tienen que ser considerados como fundamentales para el bienestar de la humanidad.

Desde el punto de vista de Llanes (2001), los valores son muchos, pero no todos son igual de importantes, es por ello que existe una jerarquía de valores. No es posible hacer una lista única para todas las sociedades, ni para todos los individuos, sin embargo, existe un denominador común, esto es, algunos valores que todos los seres humanos o al menos la mayoría, aceptamos como muy valiosos.

Así, algunos autores enfatizan en la existencia de valores fundamentales para la humanidad, es decir, valores que todos los seres humanos debemos de aprender y ejercer en la sociedad de la cual formamos parte. Según Cortina (1996) los valores fundamentales son los que dependen de la libertad humana y que sólo pueden atribuirse a las personas.

Cortina (1996) también afirma que los valores fundamentales afianzan la dignidad humana y permiten la convivencia pacífica. Ante lo anterior es importante considerar a los valores como una prioridad en la educación y formación de cada uno de los individuos pertenecientes a la sociedad. En este trabajo se tomará en cuenta un valor en especial, *el respeto*. El motivo de ello es, el de que este valor es uno de los más importantes y representativos en la sociedad, tal como se muestra en seguida.

Para Escámez (citado en Barrera, 2001), hay valores fundamentales en los que hay que educar, y de acuerdo con este autor, el de mayor importancia es: respeto a la dignidad de las personas.

Para comprender la postura de Escámez, es imprescindible explicar el concepto de respeto, y posteriormente el de dignidad. Llanes (2001) define que el *respeto* es aceptar que otras personas tengan valores, costumbres o creencias diferentes a las propias. Y aceptarlas no sólo exteriormente, sino admitiendo también en nuestro interior que tienen derecho a poseerlas. El respeto permite convivir a personas de diferentes razas, religiones y culturas.

Lo contrario al respeto es la imposición del propio parecer, como intento de uniformar a todos según los propios principios o criterios. La imposición surge de la presunción de la creencia en la superioridad de la propia fe, de la propia raza o de las propias ideas.

Ahora bien, Llanes (2001) precisa que la *dignidad humana* es reconocer a la persona como lo más valioso de la creación. Esto quiere decir que no se puede manipular o utilizar a ninguna persona como medio para alcanzar otros objetivos; que merece ser tratada como persona y no como animal, vegetal o cosa; que tiene derechos, los cuales nadie tiene autoridad para eliminarlos o pisotearlos; que también tiene

obligaciones, porque ser persona no sólo es un privilegio, sino también una responsabilidad.

El respeto y la dignidad tienen una estrecha relación, ya que cuando se habla de dignidad de las personas, se habla de respetarse a sí mismo y a los demás como seres humanos y no como otra cosa. Se respeta la dignidad de las personas cuando se refuerza el aprecio hacia todas ellas, por encima de algunas reacciones impulsivas que nacen de las diferencias raciales o temperamentales, que pueden desencadenar en violencia o agresión física o verbal hacia ellas.

Los valores que le siguen en importancia al valor del respeto a la dignidad humana, según Escámez, son los valores que están en la base de los derechos humanos, y que se especifican en la libertad, justicia, pluralismo político o democracia que exige la tolerancia, la paz y por último, la responsabilidad.

Por su parte Carreras, et al. (1999) proponen cuatro macro valores en torno a los cuales agrupar otros subvalores referentes, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

<p>1. Valor: <i>Responsabilidad</i> subvalores:</p> <ul style="list-style-type: none">criterio propioesfuerzoimplicaciónconstanciacolaboraciónrespetogusto por el trabajo bien hechohonestidadcorresponsabilidad	<p>2. Valor: <i>Justicia</i> subvalores:</p> <ul style="list-style-type: none">solidaridadsinceridadcolaboraciónimplicaciónrespetocrítica constructiva
--	---

<p>3. Valor: <i>Amor</i></p> <p>subvalores:</p> <ul style="list-style-type: none"> no violencia amistad tolerancia implicación respeto compañerismo 	<p>4. Valor: <i>Autoestima</i></p> <ul style="list-style-type: none"> confianza en uno mismo autonomía respeto criterio propio
---	--

Como se puede observar en el cuadro anterior, en los cuatro macro valores que enumeran Carreras, et al. (1999), el valor del respeto siempre se encuentra dentro de cada uno de ellos, mostrando así que dicho valor es considerado como importante.

También resulta de gran relevancia hacer referencia a algunas investigaciones llevadas a cabo por Carreras et al. (citados por Barrerá, 2001) en Cataluña. En dichas investigaciones se observó que los valores considerados como los más importantes son los siguientes:

El respeto por las personas y las cosas, seguido por la responsabilidad y como último valor más votado, la solidaridad.

Seguidamente aparecen:

- el esfuerzo
- la amistad
- la tolerancia
- el compañerismo
- la justicia
- la sinceridad y honradez
- la confianza en uno mismo
- el amor la no violencia
- la crítica constructiva
- la responsabilidad
- el criterio propio
- la constancia

la implicación

El dato mas relevante de los resultados presentados anteriormente, es el del lugar que ocupa en la escala de votos el “valor del respeto”, es decir el primer lugar. Con una perspectiva que apunta hacia la misma dirección se encuentra Barrera (2001), quien afirma que la escala de importancia de los valores sobre la cual se debe de instaurar la educación y todos los temas transversales es:

1. Respeto: hacia sí mismo, a los demás, hacia los animales y las cosas.
2. Responsabilidad: exigiéndose cumplir con los compromisos, alertando a la voluntad, con esfuerzo personal y constancia.
3. Libertad: respetando a los demás, reconociendo las propias limitaciones, exigiendo el cumplimiento de las normas justas.
4. Igualdad: ante la justicia, ante el reconocimiento de los demás, en el cumplimiento de los derechos y deberes.
5. Pluralidad política: reconociendo los derechos en una sociedad democrática, aceptando las ideas de los demás y la afiliación política.
6. Tolerancia: con las creencias religiosas u otras de los demás, con las posibilidades propias y del prójimo, abriéndose al dialogo y a la comprensión.
7. Paz: buscando la convivencia pacifica, evitando la violencia (especialmente la física), ayudando a los necesitados.
8. Veracidad: no entrando en el juego de la mentira, no engañando a los confiados, enseñando desde principios epistemológicos de las ciencias.
9. Solidaridad: dándose a los demás con generosidad, ayudando con sensibilidad y ternura a los demás, compartiendo las carencias ajenas.

La escala de valores que presenta Barrera (2001) le concede la mayor importancia al valor del respeto, y es aquí en donde se tiene que hacer una división de los tipos de respeto que cada persona debe tener en cuenta:

1. El respeto hacia sí mismo: el cual implica tener dignidad como persona y no caer en el rebajamiento, mismo que es definido por Llanes (2001), como lo contrario a

la dignidad, es decir, descender a un nivel inferior al humano, lo cual significa una reducción de nuestros comportamientos o principios a niveles animales o vegetales, porque descuidamos las características o valores que nos hacen humanos.

2. El respeto hacia los demás: es aceptar que otras personas tengan valores, costumbres o creencias diferentes a las propias y aceptarlas, no tratando de imponer las propias a la fuerza, ya sea por medio de la agresión o la violencia (Llanes, 2001).

Carreras, et al. (1999) sugieren que el respeto a los demás es la primera condición para poder vivir y poner las bases a una auténtica convivencia en paz. El *respeto* es la consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona. El respeto hacia uno mismo se basa en el respeto que se profesa al otro como persona y de acuerdo a estos autores nuestra dignidad de personas queda situada entre dos coordenadas básicas: la del respeto hacia nosotros mismos y la del respeto a los demás.

3. El respeto a las cosas: el cual implica que toda persona perteneciente a una sociedad tiene la responsabilidad de cumplir con las normas establecidas que se han construido por medio de un consenso social, normas que permiten el respeto mutuo entre los seres humanos y la convivencia pacífica, por ejemplo: el no robar, el acatamiento de las leyes, etc.. El seguir estos acuerdos y colaborar solidariamente con las demás personas lleva a todo individuo a ser aceptado y no rechazado (Barrerá, 2001).

Como puede observarse, tanto Escámez (2002) como Carreras, et al. (1999) y Barrerá (2001) han llegado a la conclusión de que el respeto es el valor más importante. Por esta razón, es importante que desde la infancia se den las condiciones necesarias para que los individuos construyan el respeto a sí mismos, y al mismo tiempo respeten a los demás, a su entorno y todo lo que este contiene con la finalidad de promover la convivencia y la paz social.

Tal como se ha argumentado en el presente capítulo, uno de los grandes y más valiosos propósitos de la familia es la enseñanza de valores a los individuos pertenecientes a la sociedad en la que vivimos. En el caso de la institución escolar,

también se persigue dicho cometido, pero no hay que olvidar que tal como señalan algunos autores (Delval, 2000; García y Vanella, 1997; Camps, 1996) la televisión también puede formar en valores. Es por ello que en el siguiente tema se argumentará y explicará cómo es que en muchos casos la televisión puede educar en valores y por lo tanto influir en las actitudes de los niños y jóvenes.

Como evidencia de lo expresado en el párrafo anterior, se han realizado investigaciones en torno al tema de los valores y la televisión. Pos citar alguna, se encuentra la realizada por Mendoza et al. (2001), en la que se aplicaron una serie de cuestionarios y escalas de tipo Likert con la finalidad de conocer el grado de influencia de algunos programas de televisión en las actitudes de los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato. En dichas escalas los autores utilizaron afirmaciones que se relacionaban con actitudes que tenían que ver con el respeto, una de ellas fue la siguiente: “te peleas con tus compañeros de clase”.

Los autores encontraron que quienes ven un mayor número de horas diarias la televisión se asocian a opciones de conductas o actitudes negativas, tales como, “pelear con los compañeros de clase” y “enojarse con sus papás”.

1.3 La televisión y la enseñanza que puede proporcionar

Desde la perspectiva de algunos autores (Delval, 2000; García y Vanella, 1997; Martínez y García, 2000) la escuela y la familia no son las únicas instituciones sociales que educan y forman en valores, ya que en la formación y transmisión de valores adquieren gran relevancia los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión.

En palabras de Delval (2000) la televisión ha tomado un papel fundamental en cuanto a educación se refiere, y expresa que la escuela se encarga de transmitir conocimientos y valores, sin embargo, la televisión también juega un papel importante en ésta labor. Además, el autor considera que en algunos casos la televisión resulta mucho más eficaz y atractiva para los niños y jóvenes en la transmisión de información y en la creación de actitudes.

Jacquinet (citado por Morduchowicz, 2000) sostiene que la televisión enseña a los niños, adolescentes y jóvenes acerca de los saberes y prácticas cotidianas esenciales. Además afirma que con ella aprenden formas de actuar a partir de los géneros televisivos más diversos, incluso de aquellos que no podrían calificarse como educativos.

Por su parte Peña y Viveros (1997) señalan que los contenidos programáticos de la televisión sean culturales o comerciales contribuyen en gran manera a la formación de la sociedad, pues mientras miramos la televisión estamos aprendiendo una gran cantidad de cosas, entre ellas, modelos de vida, formas de diversión, contenidos éticos, valores, etcétera.

En definitiva, los autores citados en los párrafos anteriores están de acuerdo en que la televisión juega un papel importante en lo que se refiere a la educación de niños y jóvenes, en que la televisión representa un medio de información, de enseñanza de valores y la creación de actitudes. Ante este hecho cabe hacerse algunas preguntas, tales como son: **1.** ¿la enseñanza que proporciona la televisión es benéfica o perjudicial para los espectadores? **2.** ¿cómo logra la televisión influir en los niños y jóvenes? **3.** ¿existe

relación entre la televisión y las actitudes de los espectadores? 4. ¿cuándo logra la televisión enseñar actitudes a niños y jóvenes?

En este apartado se dará respuesta a las interrogantes planteadas en el párrafo anterior, se presentarán las posturas de diferentes autores, así como los resultados de investigaciones que se han realizado en torno al tema de la televisión.

1.3.1 La televisión, un invento que forma parte de la vida de niños y jóvenes

Investigaciones recientes realizadas en torno al tema de la T. V., llevadas a cabo en España, revelaron que durante el curso escolar 1999 – 2000 las niñas y niños españoles pasaron un promedio de unas dos horas y media diarias frente al televisor. Por otro lado la investigación de García (2000) concluyó que existe una relación directa entre el incremento del tiempo libre y el aumento en el número de horas dedicadas a ver televisión, ya que los fines de semana y en vacaciones el número de horas de exposición aumenta. Al igual que ésta autora, Martínez y García (2000) afirman que el tiempo al ver televisión se incrementa durante el fin de semana y en los días festivos.

De acuerdo con Martínez y García (2000) un niño de 4 a 9 años alcanza un promedio de 174 minutos diarios frente al televisor, mientras que los jóvenes telespectadores de 10 a 15 años (entre este grupo los estudiantes de secundaria) llegan a los 189 minutos. Según los autores, si a las cifras citadas se añaden los consumos televisivos que se realizan durante las vacaciones de verano, el número total de horas que pasa un niño frente al televisor se aproxima bastante al tiempo que permanece en el aula durante el curso escolar.

Ahora bien, ¿qué es lo que pasa en nuestro país? ¿Cuál es el promedio de horas que los niños y adolescentes mexicanos pasan semanalmente frente al televisor?. Peña y Viveros (1997) presentan los datos obtenidos en una encuesta aplicada durante tres años consecutivos en la Ciudad de México por el diario Reforma, 94, 95, 96. De acuerdo con los resultados, durante los años de aplicación se registró un aumento significativo en el número de horas que cada persona permanece expuesta a la televisión, el aumento se presentó tanto por edad como por nivel socioeconómico.

Por otro lado una investigación llevada a cabo por Mendoza et al. (2001) nombrada “los valores de las comunidades educativas de las escuelas de educación básica y media del Distrito Federal”, concluyó que los niños y adolescentes mexicanos pasan semanalmente frente al televisor un 49% más de tiempo que los escolares españoles. Mientras que en España los niños y adolescentes pasan un promedio de 15.8 horas semanales frente al televisor, en México lo hacen en un promedio estimado de 23.5 horas semanalmente.

Al tomar en cuenta los datos anteriores, resulta evidente que el consumo televisivo de los niños y adolescentes mexicanos está en aumento y que representa una parte considerable del tiempo utilizado en su vida diaria. Martínez y García (2001, p. 45) explican que debido al alto consumo televisivo muchos son los profesores que encuentran que en numerosas familias, “la televisión está sustituyendo a las madres y los padres en los hogares convirtiéndose así en un importante referente para los niños”.

De esta manera, es un hecho que la televisión forma parte de la vida en los hogares, pues debido al tiempo que los niños y adolescentes se exponen a la televisión en casa, éste aparato es considerado como una especie de educadora, un miembro más de la familia que también enseña, y que forma parte de la vida de los individuos que forman parte de nuestra sociedad.

Si bien, es cierto que los diferentes autores en torno al tema de la televisión consideran que éste medio forma parte de la sociedad y que se encuentra inmerso dentro de la institución familiar, que además educa y enseña a los niños y jóvenes, es aquí, en donde es preciso hacer una división en cuanto a las diferentes posturas de los diversos autores, ya que existen quienes están totalmente convencidos de que la enseñanza de la televisión es responsable de muchos de los males presentes en la sociedad, así como quienes consideran que este medio no es responsable de ello, y que ven en la TV un medio que puede utilizarse para fines educativos con gran éxito.

A continuación se abordarán las dos posturas en torno a la televisión, tanto la negativa, como la positiva. Además se presentarán los argumentos de investigaciones realizadas en torno a éste tema.

1.3.2 ¿La enseñanza que proporciona la televisión es benéfica o perjudicial para los espectadores?

Algunos escritores (Herrera, 1998; Latapí, 2003, Monsiváis, 1999) han considerado que la televisión representa una fuente de enseñanza perniciosa para los niños y jóvenes. Desde el punto de vista de Latapí, la televisión es responsable de transmitir antivalores que influyen notablemente en la deformación del sentido moral, según el autor la televisión enseña a los niños y jóvenes a creer que el éxito depende del consumo, inculcando a los espectadores que una vida feliz se basa en valores egoístas, sin referencia a la solidaridad con los demás.

Latapí (2003) también afirma que la violencia televisiva debe considerarse tan nociva para los niños, como la violencia intrafamiliar, pues señala que sus efectos sobre los sentimientos y el carácter de los niños son semejantes a los de un ambiente familiar violento. Además, según el autor, la exposición continua a la violencia de los programas de televisión provoca, sobre todo en los niños, un estado de ansiedad y miedo.

Por otro lado Monsiváis (1999) considera que las representaciones de violencia excesiva en los medios electrónicos, entre los cuales se encuentra la televisión, educan a los niños para la violencia y la amoralidad, lo cual se manifiesta en agresiones físicas y la falta de respeto hacia las demás personas. Éste autor también afirma que parte de la violencia urbana que se vive día a día se debe a la enseñanza que da la televisión y argumenta “si no fuera por la tele, los delincuentes no sabrían siquiera de la existencia del delito” (Monsiváis, 1999, p. 38). Además señala que la televisión y el cine fomentan contravalores y la falta de moral en las personas.

Desde una perspectiva similar a la anterior, Herrera (1998) afirma que las caricaturas y otros programas televisivos contienen una gran carga de antivalores, enseñando a los niños y jóvenes a faltar el respeto a sus semejantes y a sí mismos, a decir groserías y a ser irresponsables. Además Herrera explica que muchas veces los deseos perniciosos de los niños y jóvenes son consecuencia de los constantes ataques de la propaganda de la seducción que ejerce sobre todos cierta publicidad y programas televisivos.

Como puede apreciarse, la televisión es acusada de ser la causante de muchas tendencias negativas en los niños, adolescentes y jóvenes, pero habría que preguntarse lo siguiente: ¿es qué en realidad la televisión es un aparato audiovisual tan maligno como lo han calificado algunos autores? ¿existen argumentos empíricos que sustenten que la televisión es perjudicial para los niños y adolescentes?. Para dar respuesta a estas interrogantes, a continuación se presentarán diferentes argumentos, así como los resultados de algunas investigaciones en torno a la televisión y su influencia negativa en niños y adolescentes.

En un boletín educativo del Centro de Estudios de Educación publicado en 1980, (Jaques, 1980) se retomó un artículo perteneciente al periódico francés “Le monde” con fecha del día 15 de octubre de 1978, en el cual se habla de la tesis nombrada *Nimesis*.

La *Nimesis* establece que la violencia televisiva provoca el mimetismo, es decir la imitación de la agresividad de los personajes televisivos por parte de los espectadores jóvenes. Como prueba de ello, en dicho artículo periodístico se presentó el caso de un cirujano norteamericano de una ciudad del sur de los Estados Unidos, que atendió en su consultorio en diferentes ocasiones, a 17 jóvenes que presentaban todos la misma herida de arma de fuego en el mismo lugar de la parte media del mismo pie.

Las investigaciones dirigidas a determinar el origen de las lesiones de los jóvenes, concluyeron que se trataba de telespectadores que habían querido imitar al héroe de una película de violencia, el cual presentaba una destreza extraordinaria para disparar su arma con cierto descuido. Estos jóvenes imitadores fueron desgraciadamente menos hábiles y todos alcanzaron su pie al disparar el arma.

Además a favor de la tesis llamada *Nimesis*, también se encuentran los resultados de las investigaciones de Bandura, Ross y Ross (1963). Los autores observaron que el 80% de los niños que han asistido a una escena de violencia filmada actuada por un adulto, reproducen la violencia al jugar. En los experimentos de esta investigación participaron como sujetos niños que fueron expuestos al segmento de una película violenta (en la que aparecía un adulto agrediendo a un muñeco de juguete, conocido como Bobo), o bien un segmento de película que no contenía escenas de violencia (el mismo personaje aparecía tranquilo y no se comportaba de forma agresiva).

Después de la exposición a estos segmentos de película los niños de ambas condiciones experimentales entraban en un salón de juego en el que había diversos juguetes entre ellos el muñeco Bobo utilizado por el protagonista de la película. Tras la observación del comportamiento de los niños se comprobó que aquellos que habían visto actuar agresivamente al personaje de la película, mostraban una conducta más agresiva (con respecto al muñeco Bobo) que los niños que habían participado en el grupo control.

Ahora bien, existen otras investigaciones que apoyan el hecho de que la violencia televisiva representa un medio de enseñanza para generar conductas agresivas en los niños y adolescentes. Una de ellas es la llevada a cabo por García (2000).

De acuerdo con encuestas presentadas en las investigaciones de García, la televisión emite cada vez más una programación de mayor contenido violento. A decir de la autora, las televisoras recurren a la programación con violencia como fórmula para atraer a la audiencia, ya que dichos programas son preferidos por una gran cantidad de espectadores.

Es así, que García (2000), con la finalidad de conocer la influencia de la violencia televisiva en el comportamiento social de los niños, realizó una investigación a la que llamó “La violencia televisiva como fuente de aprendizaje e imitación para la infancia”. En este estudio se utilizaron cuestionarios y escalas de medición de actitudes en los que se recogieron y reflejaron las actitudes y los comportamientos de los niños después de ser expuestos a programas violentos.

Entre los datos más sobresalientes de esta investigación se encuentran los siguientes:

En este estudio la autora trabajó con sujetos de diferentes edades, de 7 a 8 años, de 9 a 10 y de 11 a 12. Estos sujetos fueron expuestos a los programas violentos de igual manera. Posteriormente, a través de la aplicación de escalas y cuestionarios, la autora concluyó que los niños de mayor edad (11 a 12 años), son más atraídos por la violencia que los más pequeños. Para llegar a esta conclusión, García utilizó algunas preguntas,

entre las que se encuentra la siguiente: ¿si vieras a tu mejor amigo que se está peleando qué harías?.

Ante la pregunta anterior, el 90% de los sujetos contestó que intentaría separarles o avisaría a alguien mayor para que lo hiciera. El 10% restante, por el contrario, se metería en la pelea mostrando un comportamiento agresivo. Del 10% citado anteriormente la mayoría son de los niños de mayor edad.

La explicación de la autora en cuanto a el por qué los niños de mayor edad son los que optan en mayoría por la opción violenta, es que conforme los niños van creciendo su exposición a la televisión aumenta, y con ello también aumenta el número de horas que ven programas violentos, con lo que aprenden toda una serie de conductas equivocadas. Según el estudio de García (2000, p. 117) “existe una relación directa entre el tiempo de exposición a la televisión y el carácter agresivo de los niños”.

De esta manera, la autora afirma que uno de los principales efectos de la programación televisiva, es que enseña a los receptores modelos de conducta que, dadas unas determinadas circunstancias ponen en práctica, ya sean éstos comportamientos socialmente aceptables o no. Así el aprendizaje de conductas violentas puede utilizarse por los receptores como fórmula para solucionar situaciones en conflicto.

Por otro lado, la autora explica que tanto héroes como villanos de programas de televisión recurren a la utilización de armas como medio para resolver sus problemas. Con el propósito de conocer si a los niños les gustaría tener armas para defenderse, mostrando así su deseo de imitar determinadas conductas de los personajes se les preguntó: ¿te gustaría tener armas para defenderte? ¿qué tipo de armas?.

El 21% de la muestra contestó que sí en la primera pregunta. En cuanto a la respuesta de la segunda, se pudo observar claramente la influencia de las series televisivas, en las que los personajes emplean las mismas armas que las mencionadas por los niños.

De acuerdo con los resultados obtenidos, una vez expuestos al programa violento, 20% de los sujetos manifestaron estar bastante o totalmente de acuerdo en que en ese

tipo de programas pueden aprender defenderse. El 28% estuvieron bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación “cuando veo este tipo de programas me entran ganas de imitar a alguno de sus personajes”.

Con la finalidad de conocer si a los sujetos expuestos a los programas violentos les gustaría utilizar las características físicas de los personajes y ante que hechos llegarían a actuar como lo hacen tales personajes, se plantearon una serie de afirmaciones en las escalas tales como:

me gustaría ser como los personajes ;

1. para pelearme con mis amigos
2. para hacer gamberradas (hacer groserías)
3. para que me teman y respeten

En las primeras dos afirmaciones el 10% de los sujetos está bastante o totalmente de acuerdo, lo que según García, refleja que para una parte de los individuos, los personajes de los programas de TV resultan ser modelos muy atractivos hasta el punto de querer ser como ellos para poder hacer groserías. En cuanto a la tercera afirmación, el 13% estuvieron bastante o totalmente de acuerdo, lo cual refleja que a estos sujetos les gustaría ser como los personajes para poseer su agresividad, y de esta manera ser temidos y respetados. Así otra de las conclusiones de García (2000, p117) es que “los programas violentos enseñan y provocan en algunos niños conductas violentas”.

Es importante destacar que en los resultados de la investigación de García (2000) sólo una minoría de los sujetos parece ser influenciada por los programas violentos de televisión, lo cual quiere decir que dicha influencia no es lineal en todos los individuos, sino que solamente se presenta en algunos.

Otra de las investigaciones, que se han realizado para observar los posibles efectos de los programas de televisión en los niños, es el estudio de Manterola (1988), quien expuso a niños de 8 y 9 años a 4 programas televisivos, dos de los cuales fueron considerados por la autora como no violentos (La abeja maya y El bosque Tellac) y 2 considerados como violentos (Porky y el perro Charly, Mazinger), debido a sus contenidos.

Para llevar a cabo su investigación la autora expuso a los sujetos a las series durante varias sesiones y grabó en video las conductas de los niños, durante, y al término de los programas. Además de las grabaciones, Manterola aplicó un cuestionario a los niños, con la finalidad de conocer qué programa les había gustado más, cuál es el que les gustaría volver a ver, y qué programa recordaban más.

En sus resultados Manterola (1988) reportó que la serie Mazinger fue señalada por los niños como la serie que más les agradó, la que quisieran volver a ver, y también fue de la que más escenas recordaron los niños.

La autora explica que a diferencia del comportamiento de los sujetos en tres de los programas (la abeja maya, el bosque Tellac, y Porky y el perro Charly), al ver Mazinger se presentaron conductas sumamente diferentes, mismas que resumió en los siguientes puntos:

1. Fascinación que logró que los niños permanecieran en su lugar al observar la serie, expresión de gestos y actitudes que se prolongaron hasta algunos momentos después de finalizado el programa.
2. Al término del programa los niños se levantaron de su sitio, manifestándose especialmente turbulentos, descontrolados y expansivos, tanto dentro del estudio (guerra de almohadazos) como en el patio (empujones, gritos, carreras).
3. En el trayecto de su regreso al colegio a diferencia de los demás traslados, los niños se mostraron agotados y silenciosos.

Finalmente Manterola (1988) concluyó que la serie Mazinger, considerada como la que mas contenido violento tiene de los cuatro programas, además de ser la que más atrae a los niños es la que causa efectos de conducta agresiva que se manifiestan después de ver la serie.

Hasta aquí, se puede observar que los argumentos de las investigaciones presentadas anteriormente apoyan la tesis de la Nimesis, pero los resultados de otras investigaciones sugieren que no es solamente violencia y agresión, lo único negativo que puede enseñar la televisión. También a éste medio se le ha culpado como responsable de otras tendencias negativas en los niños y adolescentes. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por el Instituto de Psicología de la Edad Evolutiva realizado

en Milán (Arroyo, 1999) se demostró que los adolescentes que ven un gran número de horas de televisión aceptan dentro de su sistema de valores que es legítimo obligar a una persona a mantener relaciones sexuales.

Por otro lado, trabajos como el de Schramm, Lyle y Parker (1965) presentan evidencias de casos jurídicos que llegaron a la corte de los Estados Unidos, en los que quienes cometieron los delitos afirmaron haber obtenido la idea de los ilícitos por medio de un programa televisivo.

Uno de los testimonios expuestos por Schramm, et al., (1965) trata del caso de un adolescente que falsificó unos cheques y quiso cobrarlos en un banco, al querer hacerlo fue detenido por las autoridades. El involucrado al preguntársele ¿por qué o quién le había dado la idea?, contestó que se le ocurrió al ver un programa de televisión.

Schramm, et al. (1965) también concluyeron en sus estudios con respecto a la televisión, que los programas con escenas de violencia generan ansiedad en los niños. Los autores encontraron que ello sucede si la escena televisiva vista por los niños presenta un carácter realista, (herida de cuchillo por ejemplo) y ésta se relaciona a un miedo que el niño ya ha tenido (oscuridad soledad o abandono), o bien, si el niño es demasiado pequeño para percibir el carácter ficticio del espectáculo y cree que es real lo que ve en la escena.

Otros estudios han demostrado que el tiempo dedicado a ver televisión se encuentra relacionado con algunas variables. Por ejemplo, los estudios de Witty, como el de Starkey y Swinford (citados en Wagner, 1982) revelaron que el tiempo empleado en mirar televisión se relaciona negativamente con el nivel intelectual de los niños.

En sus investigaciones Witty relacionó el tiempo empleado en ver TV y el CI de los alumnos de primaria. La autora encontró que los sujetos de quinto grado pertenecientes al cuartil inferior de su clase en CI, pasaban un promedio de 28 horas a la semana mirando televisión, mientras que los sujetos pertenecientes al cuartil superior en CI, miraban sólo un promedio de 20 .5 horas.

Además en la investigación llevada a cabo por Starkey y Swinford (citados por Wagner, 1982) se relacionó el porcentaje de horas vistas de televisión por los estudiantes y su habilidad lectora, se encontró que los buenos lectores veían menos TV que los lectores deficientes. Schramm, Lyle y Parker (1965), por el contrario comprobaron que los alumnos considerados como brillantes se inclinaban más hacia la lectura que a ver televisión.

Además en otro estudio, llevado a cabo por Mendoza et al. (2001) se encontró que quienes ven un mayor número de horas diarias la televisión se asocian a opciones de conductas o actitudes negativas, tales como, “pelear con los compañeros de clase”, “enojarse con sus papás”, “creer que la suerte es lo que más cuenta en la vida”, “el actuar como mejor les convenga sin darle importancia a los demás”. Los autores lograron demostrar esta relación, al encontrar que quienes contestaron en el cuestionario ver más horas de televisión, obtuvieron una calificación (en una escala Likert) en la que muestran estar a favor de actitudes negativas.

Como puede apreciarse, los resultados de las investigaciones presentadas anteriormente se centran específicamente en la influencia negativa que tiene la violencia televisiva en los niños y adolescentes, misma que se traduce en conductas y actitudes agresivas. Además se presentaron argumentos de otras tendencias negativas que puede generar la televisión. Lo anterior demuestra que la televisión si influye negativamente en un sector de los niños y adolescentes, es decir, no es lineal dicha influencia.

Ahora bien, como ya se había planteado anteriormente en este capítulo, hay autores que consideran que la TV no es la causante de las tendencias negativas de los individuos, ya que afirman que la violencia y otros males preceden a la televisión.

En el boletín citado anteriormente (Jaques, 1980), también se explica una segunda tesis, nombrada como *Catarsis*. La catarsis establece una postura en la cual se explica que no es la televisión la causante de la violencia, ya que ésta ha existido siempre, y no comenzó con la aparición del medio televisivo. Esta tesis niega rotundamente que la televisión o el cine sean emisarios de la violencia, pues las causas de ello son de orden económico – social.

Ahora bien, desde el punto de vista de algunos autores (Climent, 1992; Díaz, 1995; Gutiérrez, 1997) no sólo debería de verse lo negativo de la televisión, sino que también es importante considerar el aspecto positivo que puede tener este medio audiovisual.

Desde el punto de vista de Climent (1992), la televisión no solamente debe de verse como portadora de programas de caos y violencia, pues existen gran cantidad de contenidos positivos en este medio. Hay posibilidad de otras aportaciones, ya que existen programas que buscan más que distraer al niño, que su propósito es enseñar, informar y dotar a los niños de conocimientos útiles presentados de una forma agradable y atractiva.

Por su parte, Díaz (1995) explica que al igual que el juego, la televisión ha sido considerada como ocio, como una manera de pasar el tiempo. Sin embargo, el autor está en contra de quienes tienen la creencia común de que alguien que está frente a la pantalla de televisión solamente pierde su tiempo.

A decir de Díaz, algunos programas de televisión pueden brindar una serie de conocimientos muy útiles a los espectadores. Por ejemplo, en cuestión de minutos el televidente puede hacer un viaje hasta Alaska para conocer los igloos y luego pasar a los desiertos africanos para conocer los hábitos de vida de los animales salvajes.

Al igual que Díaz, Gutiérrez (1997) también considera que es importante no sólo ver lo negativo de la televisión, pues desde su perspectiva este medio puede utilizarse como complemento en la enseñanza escolar. Utilizándose como medio didáctico o recurso para facilitar el aprendizaje de los alumnos. El autor explica que la televisión es un medio útil para educar a niños y adultos como material de apoyo.

Gutiérrez (1997) señala que la televisión ha sido utilizada con gran éxito para el perfeccionamiento del profesorado en países como Francia, además en Suecia se han recurrido a series o programas televisivos para la actualización didáctica y científica del profesorado.

Gutiérrez explica que la información presentada en televisión es considerada por los estudiantes como más fácil de entender que la impresa, esto lo comprobó en una investigación que presentó en su tesis doctoral en 1992. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de secundaria de diferentes lugares del Reino Unido. El autor encontró que el 68% de los sujetos de la muestra manifestó que se entiende mejor la información en la televisión que en un libro, e incluso que las explicaciones del profesor.

Es así, que la televisión también puede ser utilizada para fines benéficos, pues tal como señalan los autores Climent, Díaz y García, algunos programas televisivos pueden representar un recurso de enseñanza con un gran potencial educativo.

La perspectiva anterior, lleva a recordar, que es cierto que existen en la televisión excelentes programas, mismos que en sus contenidos tienen la finalidad de informar e incluso de educar. Entre dichos programas, se pueden encontrar diversidad de temas, tal como la antropología, astrología, historia, medicina, ciencia y tecnología e incluso ganadería y agricultura, entre otros. Por mencionar algunos de ellos, “La vida en el planeta”, “Espacio Edusat”, “Expediente humano”, “El jardín viviente”, “In Vitro”, etc.

Dadas las consideraciones anteriores, se tiene, que en realidad la televisión representa un medio de enseñanza que puede ejercer influencia en los niños y adolescentes, pero es importante aclarar que la televisión puede producir en los espectadores efectos tanto perjudiciales como beneficiosos, dependiendo fundamentalmente, de la naturaleza del programa visto (García, 2000).

Así, ha llegado la hora de dar respuesta a la segunda interrogante que se ha planteado en este apartado:

1.3.3 ¿Cómo logra la televisión influir en los niños y adolescentes?.

Para poder dar respuesta a esta interrogante, es preciso sustentar algunos aspectos que explican de que manera consigue el medio televisivo ser un modelo de aprendizaje que influye en los niños y adolescentes.

De acuerdo con Arroyo (1999), el gran poder de influencia que tiene la televisión se debe en gran medida, a la capacidad de éste medio para generar imágenes mentales en los individuos. Las imágenes mentales ayudan a reproducir el pensamiento, a tener recuerdos de las cosas ricos en imágenes.

Arroyo explica que las imágenes mentales influyen en el recuerdo que se tiene de los mensajes audiovisuales. Así por ejemplo, los niños de 5 y 6 años en la escuela generan representaciones en imágenes mentales de los objetos nombrados por las palabras y por las frases que tienen que aprender a la vez que las repiten.

Los niños de educación primaria construyen representaciones en imágenes mentales de escenas de la historia, que contiene detalles visuales de algo que ellos han visto a través de imágenes, oído gracias a palabras o representado en su pensamiento mediante su imaginación. Los estudiantes de secundaria a su vez, utilizan técnicas de estudio que se basan en asociar imágenes con palabras.

A partir de lo anterior, Arroyo explica que los niños y adolescentes también generan imágenes mentales después de haber visto un programa de televisión, una película en el cine o de haber jugado con un video juego. Éstas imágenes se construyen a partir de los discursos verbales y los gestos del cuerpo y el rostro de los personajes de las series televisivas.

Posteriormente la influencia de las imágenes mentales se produce en ausencia del estímulo que las ocasionó y están relacionadas con la atención que prestan los niños a los medios. A mayor atención se tiene mayor comprensión de las imágenes. La atención es la puerta de acceso a la comprensión de los mensajes. Un mensaje al que no se le presta atención difícilmente es comprendido, no se puede reaccionar frente a su contenido y, finalmente, no es ni aceptado ni rechazado.

Es así, que la atención que prestan los niños y adolescentes a la televisión es uno de los componentes indispensables en la generación de imágenes mentales, mismas que llevarán a los sujetos a recordar, aún sin estar frente al televisor y en ocasiones a reproducir a través de la imitación lo visto y oído en los programas televisivos.

¿Pero qué es lo que hace que la televisión capte la atención de los individuos? Arroyo (1999) explica que la televisión logra atraer fácilmente la atención de los niños y adolescentes debido a la gran estimulación multisensorial que posee, ya que, en especial para los niños pequeños, las imágenes y los sonidos poseen una gran importancia.

Además Arroyo (1999) argumenta, que quienes se encargan de la realización de los programas que se dirigen a los niños incluyen claves que aseguren que capturen su atención. De ésta manera los realizadores buscan absorber de inmediato la atención de los espectadores, y para lograrlo utilizan cambios constantes de estimulación auditiva (música, voces y sonidos) e icónica (efectos visuales impactantes), lo cual fascina y atrae a los individuos de una forma casi irresistible.

De esta manera, la televisión posee cierta ventaja frente a otros medios que pueden proporcionar algún tipo de aprendizaje, tales como puede ser la radio, ya que de acuerdo con los resultados de las investigaciones presentadas en su tesis doctoral de Arroyo en 1997, el recuerdo de las imágenes mentales, así como la riqueza de detalles del mismo depende de la modalidad de presentación del estímulo.

En éste estudio, para medir el recuerdo Arroyo utilizó una prueba de recuerdo libre en la cual se utilizaron los siguientes estímulos:

- Imágenes: de alta iconicidad (fotografías), esquemáticas (dibujos) y no figurativas (líneas inductoras).
- Palabras: concretas y abstractas.
- Sonidos: muy identificables y poco identificables.

Los resultados obtenidos por el autor demostraron que cuando los estímulos son de modalidad icónica, la imagen mental se recuerda mejor que cuando éstos son de modalidad auditiva (palabras y sonidos). Esta conclusión también fue obtenida por Hayes y Birnbaum (citados por Arroyo, 1999) quienes comprobaron que las mismas historias presentadas a los mismos niños se recuerdan mejor cuando se presentan sólo mediante imágenes (presentación en video), que cuando se hace únicamente con palabras (presentación en audio).

Es así, que tanto niños como adolescentes recuerdan mejor lo que se puede ver en imágenes, que lo que solamente puede ser escuchado. Además Arroyo afirma que las imágenes captan una mayor atención, e influyen más en los individuos que las palabras y los sonidos.

Como un ejemplo de ésta afirmación, Arroyo (1999) cita una noticia de el diario El país, en la que se expresó “Un anuncio de marcianos de Tele 5 alarma a cientos de personas”. La razón que alarmó a los individuos fue un anuncio televisivo de la película “El día de la independencia”, en el que se utilizaron imágenes de un ataque llevado a cabo por extraterrestres, el cual fue confundido con un hecho real al ser presentado por una locutora habitual de los medios de información.

Las personas se dejaron influir más por el contenido visual de las imágenes que por el contenido verbal de una leyenda que aparecía en sobreimpresión, en la que se indicaba que se trataba de una telé promoción.

En conclusión, la televisión es un medio audiovisual que tiene una gran capacidad para generar imágenes mentales que se reproducirán y recordaran mejor en el pensamiento de los niños y adolescentes, que las imágenes metales que pueden producir otros medios que solo tienen estímulos auditivos. Además a diferencia de otros medios, como la radio, la televisión por su naturaleza de estimulación multisensorial atrae una mayor atención de los espectadores, lo que lleva a una mejor comprensión de sus mensajes, logrando a su vez que tengan una mayor aceptación. Finalmente, las imágenes tienen una mayor influencia en los individuos que las palabras y los sonidos.

Ahora bien, se mencionó que al recordar a través de las imágenes mentales lo visto y escuchado después de haber visto la televisión, los espectadores pueden llegar a reproducir imitación. Y como ya se ha demostrado en los resultados de las investigaciones presentadas anteriormente en torno al tema de la televisión, algunos espectadores, ya sean niños o adolescentes, tienden a imitar lo que han visto en los programas de televisión, ya sean conductas, actitudes o hábitos.

¿En qué consiste la imitación, y cómo es que la televisión logra que los espectadores la lleven a cabo?. Según Manterola (1988), la imitación consiste en

convertirse en un personaje ilusorio y comportarse de acuerdo a él. El sujeto trata de hacerse creer a sí mismo o hacer creer a los demás que es otro y no él mismo. Así, oculta pasajeramente su personalidad para fingir otra.

García (2000) argumenta que la influencia que puede ejercer la televisión sobre los niños queda reflejada en los efectos de imitación de determinados personajes y de las acciones de los mismos. La autora argumenta que cuando hay mayor identificación de los receptores con los personajes de determinados programas televisivos, mayores son las posibilidades de que estos programas influyan sobre sus actitudes y sus conductas.

Por otro lado, Arroyo (1999) explica, que el niño al ver televisión se contagia de la emoción suscitada por la excitación de sus sentidos, misma que se logra, como ya explicó anteriormente, por la exuberante combinación de efectos visuales y de sonido. Ese contagio de emoción que experimenta lo puede llevar a imitar la conducta de los personajes y sus héroes virtuales.

Ahora bien, hasta aquí se ha dado respuesta a las dos primeras preguntas que se plantearon en el inicio del tema de la televisión, es por ello, que a continuación se presentan los argumentos que proporcionarán la respuesta de la tercera interrogante.

1.3.4 ¿Existe relación entre la televisión y las actitudes de los espectadores?

En el tema “los valores” se explicó cómo es que cada individuo construye su propia jerarquía de valores, además de que se estableció la relación que existe entre ésta y las actitudes que puede tener cada persona, llegándose a la conclusión de que las actitudes de cada individuo dependerán de su preferencia hacia determinados valores. Además se concluyó que las actitudes representan tendencias adquiridas para evaluar a una persona, objeto o situación, por consiguiente se reflejan en nuestra forma de actuar y de comportarnos así como en nuestras relaciones con los demás.

También se demostró a través de los resultados de investigaciones empíricas, que es cierto que la televisión es un importante referente educativo de algunos niños y adolescentes, ya que ésta es capaz de transmitir información y enseñar a los

espectadores conductas, y crear actitudes. Esto lleva a deducir que la televisión, tal como lo afirman algunos autores (Delval, 2000; Herrera, 1998; García y Vanella, 1997; Martínez y García, 2000; Mendoza et al. 2001; Peña y Viveros, 1997) puede enseñar valores a los espectadores, mismos que se reflejaran en sus actitudes.

Partiendo de éstos antecedentes, es aquí, en donde es preciso explicar la relación que puede existir entre la televisión y el cambio de actitudes de algunos niños y adolescentes.

Desde el punto de vista de Sarabia (1992) las actitudes se forman principalmente en la escuela y en la familia, pero como ya se ha argumentado, no sólo es allí en donde se esto se logra. Además según el autor, las actitudes son realidades cambiantes sometidas a un continuo proceso de aprendizaje ya sea intencional o no. Dentro de ese aprendizaje no intencional es en donde se puede ubicar a la televisión, ya que en la mayoría de los casos los individuos no ven televisión con la finalidad de aprender algo de ella.

Tal como se ha explicado anteriormente, las actitudes de los individuos pueden cambiar. Diferentes autores como Gómez, 1995; Payá, 2000; y Sarabia ,1992 señalan que las actitudes son adquiridas, es decir, son aprendidas, además de que pueden modificarse e incluso abandonarse para ser sustituidas por otras.

Este cambio de actitudes, según Sarabia (1992) se presenta con el transcurso de experiencias a lo largo del tiempo y de situaciones diferentes. De ésta manera las actitudes de una persona van experimentando cambios.

De acuerdo con Kelman (citado por Sarabia, 1992) el cambio actitudinal se ve estimulado cuando el individuo queda confrontado a una discrepancia entre una actitud suya y algún nuevo elemento de información. Esta discrepancia puede adoptar tres formas:

1. Discrepancia entre la actitud que posee el individuo y cierta información nueva sobre la realidad.

2. Discrepancia entre la actitud del sujeto y las actitudes de otras personas significativas.

3. Discrepancia entre la actitud y la acción o acciones de uno.

Tomando en cuenta los dos primeros puntos, se puede establecer la relación de la televisión con el cambio de actitudes, ya que en primer lugar, el espectador de la televisión, ya sea niño o adolescente, cuenta con información que ha adquirido previamente a través padres, maestros o otras personas con respecto a algún tema. Posteriormente dicha información choca con la que le ofrece la televisión, lo cual puede llevar al individuo a cambiar su actitud adoptando lo aprendido en TV.

En cuanto al segundo punto, de igual manera que en el primer caso, el espectador de la televisión ya cuenta con una actitud hacia determinada situación, después, al ver un programa de televisión, el sujeto puede llegar a identificarse con algún personaje del programa, tal como lo demuestra la citada investigación de García (2000). De esta manera el espectador puede llegar a cambiar su actitud para adoptar la del personaje que le ha agradado y que lo emociona al grado de querer imitarlo.

Es así, que en el caso de la televisión, se puede presentar un cambio de actitudes en los espectadores, ello debido a la gran cantidad de información que éste medio ofrece. No quiere decir que la televisión siempre pretenda influir en las actitudes de quienes la ven, pero tal como explica Sarabia (1992), es posible influir en una persona aunque no se persiga esa intención.

Finalmente se responderá la cuarta interrogante:

1.3.5 ¿Cuándo logra la televisión enseñar actitudes a niños y jóvenes?

Hay autores que han concebido a la televisión como la principal responsable de efectos negativos en los receptores, por ejemplo, cuando se habla de violencia en niños y jóvenes, se relaciona a los contenidos de programas de televisión como los culpables, sin embargo, Peña y Viveros (1997) explican que el problema no siempre esta en los

contenidos televisivos, pues argumentan que si ese fuera el caso se podría acabar con la violencia prohibiendo los programas violentos.

Siguiendo la línea de Peña y Viveros, López (1999) explica que responsabilizar exclusivamente a los medios de comunicación de la formación de valores, y por lo tanto de la creación de actitudes de los individuos de la sociedad, sobre todo de la niñez y la juventud equivaldría a negar el papel de la familia, la comunidad y la escuela en esta labor. Por otro lado Gluckmann (citado en Jaques, 1980) afirma, “si fuera cierto que los niños absorben la TV como una esponja absorbe el agua, los niños estarían repletos de violencia como la esponja de agua”.

En efecto, de acuerdo a los resultados de las investigaciones presentadas anteriormente, “la televisión no influye de igual manera en todos los individuos”, ya que no todos son sugestionados de igual manera por los contenidos televisivos. Siendo así, ¿A qué se debe que la televisión no influya de manera lineal en todos los individuos?

Desde la perspectiva de Díaz (1995), el efecto de influencia que ejerce la televisión en niños y adolescentes muchas veces se debe a que para muchos individuos este medio es la única fuente de información. Ya que tal como señala Escaja (2003), algunos padres convierten al televisor en la nana del niño, pues colocan a sus hijos frente a la televisión para entretenerlo cuando quieren estar tranquilos.

De esta manera, si los padres de familia no ofrecen al niño y al adolescente los principios y valores que necesita para su formación, los muchachos no se quedarán sin modelos de aprendizaje, y tomarán la información principalmente de la televisión o la calle (López, 1999).

De ahí la importancia de que los padres se encarguen de la educación de sus hijos y no los orillen a informarse y educarse a través de los programas de televisión. Ya que de acuerdo a algunos autores (Gervilla, 2003; López, 1999; Llanes, 2001) lo aprendido en el hogar, es decir, a través de los padres y familiares representará la base principal de la jerarquía personal de valores de cada persona, misma que difícilmente se podrá cambiar.

Ahora bien, existen otros aspectos que determinarán el grado de influencia que tendrá la televisión en los niños y adolescentes. Los estudios de Schramm, Lyle y Parker (1965) sugieren que los niños que se encuentran en un estado avanzado de agresividad, es decir, que ya la poseen a causa de sus frustraciones son los más sugestionables ante a televisión. Es decir, en este tipo de niños el medio televisivo influye en su manera de razonar o de entender las cosas, provocando que se dejen llevar de un modo obsesivo por las ideas que se presentan en televisión.

De acuerdo con Schramm et al. (1965) estos niños retienen de los programas con contenido nocivo las técnicas utilizadas por los malhechores y se identifican con los héroes de las películas de violencia. A decir de los autores la televisión representa para los adolescentes perturbados una escuela preparatoria para la delincuencia.

Sarramona (2003), al igual que los autores citados en los párrafos anteriores afirma que la televisión refuerza las tendencias negativas de los sujetos que ya las poseen, puesto que estos buscan y prefieren los programas donde la violencia está presente.

Dadas las consideraciones anteriores, la violencia televisiva no genera tendencias negativas en los niños y adolescentes bien equilibrados, pero puede acelerar las tendencias destructivas de los inadaptados, de los que ya son agresivos, o bien aquellos que están profundamente frustrados (Jaques, 1980).

Jaques también explica que no es la televisión la que hace a los niños optar por tendencias negativas, sino que es el ejemplo de los padres violentos, lo que causa esas tendencias. Así, una disputa o pelea dentro del hogar puede impresionar más al niño que una escena violenta de televisión.

Al respecto, Llanes (2001) argumenta que los niños a través de los años añadirán algunos valores a su jerarquía personal y eliminarán otros. Pero sobre todo enriquecerán su estructura con los buenos o malos *ejemplos* que perciban de sus padres o familiares, así como de sus educadores, ya que el ejemplo es un vehículo de transmisión de valores, sobre todo durante la infancia.

En definitiva, es importante que los padres principalmente, den a sus hijos buenos ejemplos, ya que de no ser así el televisor se encargará de reforzar las tendencias negativas que el niño aprenda por medio de sus padres. Por otro lado, los padres de familia deben de tomar a cargo su papel de educadores y dedicar un mayor tiempo a dialogar con sus hijos, pues no hay que olvidar que de no ser así, la televisión lo hará y se convertirá en un modelo a seguir para los niños y adolescentes.

La importancia de una mayor dedicación de los padres en la educación de sus hijos, reside en que ello ayudará a hacer frente a la influencia negativa que puede enseñar la televisión, pues no hay que olvidar que los niños y adolescentes de México (o al menos los del Distrito Federal) ven bastantes horas de televisión a la semana, y que además, tal como se mostrará en seguida, prefieren ver en su mayoría programas televisivos que no son educativos y que a decir de algunos autores (Mendoza et al., 2001), en muchas ocasiones son programas que pueden generar actitudes negativas.

Como un antecedente, hace 37 años Cremoux (1968) realizó una investigación en el Distrito Federal, en la cual encuestó a estudiantes de secundarias públicas y federales, con la finalidad de conocer que tipo de programas televisivos preferían ver. El autor clasificó en cuatro los programas televisivos que se transmitían en aquel entonces: 1. entretenimiento 2. información 3. didáctica 4. culturales.

Cremoux concluyó que los adolescentes de secundaria, tanto de escuelas federales como de privadas preferían ver en casi su totalidad (alrededor del 96%) programas que sólo los entretenían, ignorando casi por completo los programas que tenían como finalidad informar, tratar cuestiones de didáctica o enseñar acerca de cultura.

¿Qué pasa actualmente? Sí ven, o prefieren los estudiantes los programas educativos, culturales o informativos. Peña y Viveros (1997) afirman que el canal 11 del Instituto Politécnico Nacional es considerado por la mayor parte de la gente como un canal cultural, pero es poco visto y en muchas ocasiones no es del agrado de los estudiantes. Los autores revelaron los resultados de una encuesta en la que se encontró que sólo el 1% de los estudiantes veían el canal 11.

Otro estudio más reciente (Mendoza, et al.,2001) en torno a algunos programas de televisión y la transmisión de valores implícitos en los mismos. Concluyó que el mayor porcentaje de programas en la preferencia de los niños y jóvenes encuestados (estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato) tampoco son educativos, culturales o informativos.

Ahora bien, los argumentos presentados en este apartado “La televisión y la enseñanza que puede proporcionar”, permiten especificar con claridad que la televisión puede en algunos casos jugar un papel importante en la enseñanza de valores y por lo tanto en la formación de la jerarquía personal de valores. Como se explicó anteriormente la jerarquía de valores de una persona determinará sus actitudes. Así, es posible que exista una relación entre los programas de televisión y las actitudes de los espectadores.

Es importante mencionar que el instrumento que se utilizó para la recolección de datos en esta investigación fue una escala de medición de actitud tipo Likert. La actitudes que se midieron con el instrumento tienen que ver exclusivamente con situaciones que se relacionan con el valor de respeto.

Cabe destacar también que para la construcción de los ítems de la escala se utilizaron sucesos que se presentan en 9 videos de capítulos de la caricatura Los Simpson, lo cual relacionó el contenido de los videos vistos con la medición de actitud que se realizó por medio de la escala. De esta manera, los resultados obtenidos han permitido conocer si existe o no una relación entre el programa de televisión Los Simpson y las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto.

La razón por la cual se eligió el programa Los Simpson para la elaboración de este trabajo es que de acuerdo con los resultados de la investigación de Mendoza, et al., dicho programa cuenta con un alto nivel de televidentes y una gran aceptación entre los estudiantes de educación básica (primaria y secundaria). Siendo así, es importante

realizar estudios como éste, que aporten datos acerca de lo que sucede entre este tipo de programas y los espectadores que los prefieren.

Pregunta de investigación:

¿Existe relación entre el programa de televisión “Los Simpson” y las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto?

Objetivo general:

Conocer si existe relación entre el programa de televisión “Los Simpson” y las actitudes de un grupo de estudiantes de secundaria hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto.

Capítulo 2 Método

2.1 Diseño

El estudio realizado cuenta con un diseño pre – test, intervención y pos test. En el que se aplicó la misma escala de medición de actitudes tipo Likert que se construyó, antes (pre – test) y después (pos – test) de que los sujetos fueran expuestos a 9 videos de la caricatura Los Simpson (intervención). De esta manera se resolvió el problema de investigación, ya que el comparar las puntuaciones de las dos escalas de cada sujeto nos permitió conocer si existe una relación entre el programa de televisión Los Simpson y las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia situaciones que tengan que ver con el valor de respeto.

2.2 Sujetos

Se llevó a cabo un estudio piloto de la escala que se construyó, para lo cual fue necesario seleccionar a 60 estudiantes de la secundaria de entre 12 y 15 años de edad, 20 de 1º grado, 20 de 2º y 20 de 3º. La elección de los grupos de los cuales se obtuvieron dichos sujetos se realizó por medio de un sorteo en el que se escribieron en papelitos los 12 grupos con los que cuenta la escuela, es decir cuatro de cada grado; 1º A, 1º B, 1º C, 1º D, 2º A, 2º B, 2º C, 2º D, 3º A, 3º B, 3º C, 3º D. Posteriormente se envolvieron individualmente y se metieron en una bolsa de plástico y se fueron sacando uno por uno. El primer papelito en salir de cada grado indicó el grupo que se eligió para la selección de los sujetos.

Los tres grupos que se eligieron por medio del sorteo fueron (1º A, 2º A, 3º C). Posteriormente se efectuó una selección aleatoria de los sujetos (Pick y López, 1998); es decir, un sorteo en el que todos y cada uno de los miembros de los tres grupos tuvieron exactamente la misma probabilidad de ser seleccionados.

Para seleccionar a los sujetos se obtuvo una lista o registro de todos los alumnos que están inscritos en los tres grupos. Después se revisó que en la lista se incluyeran a todos y cada uno de los alumnos, además de que su asistencia a la escuela fuera regular.

Después se anotaron en papelitos los nombres de cada uno de los alumnos pertenecientes a los tres grupos elegidos, seguidamente se envolvieron individualmente y se introdujeron en una caja de cartón, después se revolviaron y se fueron sacando uno por uno 60 papelitos, mismos que indicaron cuales sujetos participarían en la aplicación piloto de la escala.

Nota: de los 60 sujetos que participaron en el estudio piloto 16 no fueron tomados en cuenta, la razón de ello fue que no respondieron adecuadamente la escala, pues tacharon todas las respuestas en línea, lo cual indicó que contestaron por contestar sin leer los ítems de la escala. Finalmente sólo se tomaron en cuenta las puntuaciones de 44 de los sujetos.

Ahora bien, para el estudio principal se realizó un segundo sorteo con los nueve grupos que se descartaron para la aplicación piloto, en el que se eligieron tres grupos, uno de cada grado (1º, 2º, 3º), con la finalidad de realizar una selección aleatoria para elegir a otros 60 sujetos de entre 12 y 15 años de edad, de los cuales 20 fueron de primer grado grupo C, 20 de segundo B y 20 de tercero D. El procedimiento que se siguió tanto para la selección de los grupos como de los sujetos fue el mismo que se describió anteriormente. Es importante señalar que a cada uno de los 60 sujetos seleccionados para el estudio principal se le proporcionó un número distintivo que sirvió para identificar cuál era su escala en el pre – test y en el post – test y así poder comparar su puntuación obtenida en cada una de las aplicaciones.

El procedimiento para proporcionar el número distintivo a cada uno de los sujetos fue el siguiente: se anotaron en 60 papelitos 60 números diferentes, posteriormente se introdujeron en una bolsa de plástico todos los papeles y se pidió a cada uno de los sujetos que sacaran un papel, mismo que les indicó cual sería su número.

Cabe destacar que en un principio se contaba con 60 sujetos participantes para el estudio principal, sin embargo su número se redujo a 51 por diversas razones; 4 sujetos no contestaron adecuadamente la escala en el pre – test (contestaron por contestar), 3 sujetos faltaron por lo menos a dos de las sesiones en las que se proyectaron los videos de la caricatura Los Simpson y 2 no asistieron el día de la aplicación del post – test.

Finalmente los sujetos que participaron en el estudio fueron: 16 de 1º C, de los cuales 8 son hombres y 8 son mujeres; 20 de 2º B, de los cuales 11 son hombres y 9 son mujeres; 15 de 3º D, de los cuales 10 son hombres y 5 son mujeres.

2.3 Escenario

La escuela en la que se realizó el estudio es pequeña. Tiene cuatro grupos por cada grado, en cada grupo hay entre 45 y 50 alumnos. Las instalaciones cuentan con una sala pequeña de proyecciones en la que se encuentran algunos aparatos útiles para la proyección de videos o películas (televisión, video-casetera, DVD). En los salones sólo se dispone de pizarrón y gises. Las instalaciones cuentan con los servicios de agua, luz y drenaje, los edificios son de una y dos plantas, la escuela tiene un patio amplio y canchas deportivas de básquet ball y fútbol.

2.4 Instrumento

De acuerdo con los argumentos teóricos presentados en el capítulo 2 *Los valores*, las actitudes son generadas por los valores que una persona considera importantes. En el capítulo 3 “La televisión y la enseñanza que puede proporcionar”, se concluyó, que tal como señalan diferentes autores (Camps, 1996; Delval, 2000; García y Vanella, 1997; Herrera, 1998; Martínez y García 2000; Mendoza et al. 2001; Peña y Viveros, 1997) la televisión puede formar en valores y por lo tanto intervenir en la adquisición de actitudes por parte de los espectadores.

De esta manera en el subtítulo ¿Existe relación entre la televisión y las actitudes de los espectadores? se establece que las actitudes pueden modificarse o incluso abandonarse para ser sustituidas por otras (Gómez, 1995; Payá, 2000; Sarabia, 1992).

Así, en dicho cambio de actitudes la televisión puede jugar un papel importante, pues debido a la gran cantidad de nueva información que puede proporcionar a los espectadores, este medio puede lograr que se presenten discrepancias entre una actitud de los sujetos y algún nuevo elemento de información que termine por cambiar su actitud hacia determinadas personas, objetos o situaciones (Sarabia, 1992).

Ahora bien, el objetivo del presente estudio es identificar si existe relación entre el programa de televisión “Los Simpson” y las actitudes de un grupo de estudiantes de secundaria hacia situaciones que tengan que ver con el valor de respeto.

Para el logro de dicho objetivo se aplicó una escala de medición de actitudes que se ha construido. Se consideraron las situaciones que se presentan en los videos de los capítulos de la caricatura Los Simpson para construir los ítems de la escala.

Tal como se ha expuesto anteriormente, la medición de actitudes llevada a cabo se basa específicamente en la respuesta actitudinal de los estudiantes hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto. Siendo así, es imprescindible aclarar el por qué se escogió el valor de respeto para la realización de este trabajo:

En resumen, tal como se estableció en el marco teórico, los *valores abstractos o genéricos* son los que se refieren a exigencias genéricas que han logrado trascender en el tiempo y en el espacio y tienen un reconocimiento transcultural; ya que equivalen a principios éticos universales. Es así, que los valores morales son abstractos o genéricos, pues son aceptados y reconocidos por la mayoría de la humanidad (Fierro y Carvajal, 2003).

En concreto, los valores morales hacen referencia al bien, y son fundamentales para el bienestar y la convivencia entre los seres humanos, pues con ellos se pretende lograr que las personas sean mejores miembros de la sociedad en la que viven (Gervilla, 2003).

Ahora bien, de acuerdo con algunos autores como Cortina, 1996; Escámez, 2001; y Llanes, 2001, existen valores fundamentales, es decir, valores que todos los seres humanos o al menos la mayoría consideramos como muy importantes y valiosos: Dentro de esos valores se encuentra el valor de respeto, valor que según Barrerá (2001) es el más importante. De igual manera, la opinión de Barrerá corresponde con los resultados de las investigaciones de Carreras et al. (1999), quienes encontraron que el respeto es considerado por los estudiantes como el valor más importante de todos.

Una vez que se ha manifestado el por qué de la selección del valor de respeto, lo siguiente es explicar qué aspectos se tomaron en cuenta para seleccionar los capítulos televisivos de la caricatura que se utilizaron para la construcción de la escala, es por ello que a continuación se describe el procedimiento que se siguió en esta tarea.

Inicialmente se grabaron al azar 16 capítulos de la serie televisiva “Los Simpson” que se transmite por televisión abierta en el horario de las 8: 00 PM. Posteriormente, se analizaron cuidadosamente los 16 videos con la finalidad de seleccionar aquellos capítulos en los cuales se encontrarán situaciones que tuvieran que ver con diferentes temáticas relacionadas con el valor de respeto; Respeto a sí mismo y hacia las demás personas, respeto hacia los objetos ajenos, la agresión física y verbal contra otras personas y respeto a las normas sociales establecidas.

También se tomó en cuenta que las situaciones presentadas en los capítulos fueran situaciones que pudieran acercarse a la realidad en la que viven los estudiantes de secundaria, es decir, sucesos que pueden presentarse en su vida cotidiana, ya sea en la escuela, en la calle o en sus hogares. Como ejemplo de ello, en uno de los 9 capítulos seleccionados, el cual se titula “El último tren” se presentan situaciones que tienen que ver con el respeto y seguimiento de las normas escolares.

2.4.1 Construcción del instrumento

El primer paso a realizar fue analizar cada uno de los 9 videos que se seleccionaron. Al ir viendo el video se rescataron situaciones que posteriormente se convirtieron en afirmaciones que no hacen referencia a los personajes de la caricatura. Lo anterior con la finalidad de que las afirmaciones pudieran ser entendidas y respondidas por los sujetos sin la necesidad de que vieran previamente los videos de la caricatura.

Tal como se ha mencionado anteriormente, el instrumento que se construyó es una escala tipo Likert (Hernández, Fernández y Baptista, 2001). La escala consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide a los sujetos que externen su reacción eligiendo una de las cinco opciones de respuesta de la escala, tal como muestra el siguiente ejemplo:

1. Es divertido burlarse de las personas de la tercera edad.

Completamente de acuerdo De acuerdo Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo.

A cada opción de respuesta se le asignó un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones.

Las alternativas de respuesta de la escala Likert son 5 y se usó el mismo número para todas las afirmaciones. Estas alternativas de respuesta indican cuánto el sujeto está de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación correspondiente.

Debido a que algunos autores (Briones, 1998; Hernández et al., 2001; Rojas, Fernández y Pérez, 1998) recomiendan que los ítems de la escala Likert sean de dos tipos; favorables y desfavorables al objeto actitudinal (el objeto de actitud en esta escala

es el valor de respeto), para la elaboración de la escala se construyeron ítems de ambos tipos. En cuanto a los primeros, cuando la afirmación es positiva significa que califica favorablemente al objeto de actitud, y entre más de acuerdo estén los sujetos con la afirmación, su actitud será más favorable. En el caso de los segundos sucederá lo contrario. Ejemplo:

En el caso de las afirmaciones positivas, la puntuación de las respuestas se codificó de la siguiente manera:

1. Es indebido destrozar objetos de otras personas.

- (5) Completamente de acuerdo
- (4) De acuerdo
- (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (1) Completamente en desacuerdo

Cuando las afirmaciones son negativas, la puntuación de las respuestas se codificó al contrario de las positivas:

2. Golpear a los compañeros de clase es una forma de desaburrirse .

- (1) Completamente de acuerdo
- (2) De acuerdo
- (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- (4) En desacuerdo
- (5) Completamente en desacuerdo

En cuanto a la calificación de la escala, es importante aclarar que la explicación completa de ello se lleva a cabo en el apartado de análisis de resultados.

Para la construcción de la escala, inicialmente se generaron 70 afirmaciones. Finalmente, la escala que se utilizó para realizar el estudio consta de 44 ítems (Véase

“instrumento final” en anexo 2) . La razón por la cual se redujo la cantidad de ítems en la escala, es que el instrumento tuvo que ser sometido a 4 procedimientos que ayudaron a eliminar los ítems que obtuvieron puntajes de confiabilidad baja.

Entre los 4 procedimientos mencionados se encuentran 2 validaciones que se llevaron a cabo por 5 jueces de la Universidad Pedagógica Nacional, en las que se obtuvo la validez de contenido de la escala por medio de la verificación de cada uno de los ítems, lo cual ayudó a corregir problemas de elaboración y redacción en las afirmaciones.

El tercer procedimiento se logró una vez que se realizó la aplicación piloto de la escala y se calculó el Coeficiente Alpha de Cronbach. Finalmente se efectuó una prueba de correlación de las puntuaciones de cada uno de los ítems y se eliminaron a los que obtuvieron puntuaciones bajas con respecto a la puntuación total de la prueba. (Estos procedimientos se explican más adelante).

Ahora bien, a continuación se presenta una relación en la que se mencionan las temáticas que se encuentran implícitas en cada uno de los videos de los capítulos de la caricatura “Los Simpson” que se utilizaron para la construcción de los ítems de la escala Likert. Así mismo, se señalan los números de los ítems de la escala que corresponden con cada una de las temáticas.

Temática de los videos y su correspondencia con los ítems de la escala Likert

Capítulo 1

“Lisa y Bart caricaturistas”

Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
<ul style="list-style-type: none">• Agresión física o verbal contra otras personas	1, 2 , 4, 5, 7
<ul style="list-style-type: none">• Respeto a sí mismo y hacia las demás personas	3, 6

Capítulo 2

“Sangre nueva”

Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a sí mismo y hacia las demás personas • Agresión física o verbal contra otras personas 	<p>8, 9, 11</p> <p>10</p>
<p>Capítulo 3</p> <p>“Buscando esposo para Selma”</p>	
Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a sí mismo y hacia las demás personas • Respeto a las normas establecidas • Agresión física o verbal contra otras personas 	<p>12, 14, 16</p> <p>13, 15, 17</p> <p>40, 44</p>
<p>Capítulo 4</p> <p>“La correría de Homero”</p>	
Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a sí mismo y hacia las demás personas 	<p>18, 19, 20, 21, 22</p>
<p>Capítulo 5</p> <p>“Nuevo empleo”</p>	
Temas: ;	Número de ítems que corresponden a la temática:
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a sí mismo y hacia las demás personas • Respeto a los objetos ajenos 	<p>23, 25</p> <p>24</p>
<p>Capítulo 6</p> <p>“Homero en la red”</p>	
Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las normas establecidas • Respeto a sí mismo y hacia las demás personas • Respeto a los objetos ajenos 	<p>26, 29</p> <p>27</p> <p>28</p>

- Agresión física o verbal contra otras personas 30, 31

Capítulo 7
“El cambio de Bart”

Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
• Respeto a los objetos ajenos	32
• Respeto a sí mismo hacia las demás personas	33

Capítulo 8
“Homero roba cable”

Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
• Respeto a las normas establecidas	34
• Respeto a los objetos ajenos	35, 36

Capítulo 9
“Homero contra la ciudad de Nueva York”

Temas;	Número de ítems que corresponden a la temática:
• Respeto a las normas establecidas	37, 38, 41, 43
• Agresión física o verbal contra otras personas	39
• Respeto a sí mismo y hacia las demás personas	42

2.4.2 Confiabilidad y validez del instrumento

Debido a que el instrumento utilizado fue construido para fines de esta investigación, fue importante conocer su confiabilidad y validez. A continuación se explica cómo se obtuvieron estos dos puntajes.

2.4.3 Confiabilidad

De acuerdo con Pick y López (1998) la confiabilidad es la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos. Así, al calcular la confiabilidad se puede conocer que tan consistentes, exactos y estables son los resultados alcanzados al aplicar los instrumentos que se han construido.

El cálculo de la confiabilidad de la escala que se construyó se llevó a cabo por medio del coeficiente Alpha (Cronbach, 1949). De acuerdo con Pick y López (1998) este tipo de confiabilidad requiere de una sola aplicación del instrumento (aplicación piloto), y se basa en la medición de la consistencia de la respuesta del sujeto con respecto a los ítems del instrumento.

A continuación se presenta la formula y el procedimiento con el cual se obtuvo el coeficiente alpha:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(\frac{1 - \sum Si^2}{ST^2} \right)$$

Donde

K = número de ítems

Si = la varianza del instrumento

ST = la varianza de la suma de los ítems

Una vez que se llevó a cabo la aplicación piloto de la escala, se calificaron cada una de las escalas de los 60 sujetos siguiendo las reglas pertinentes (Hernández et al., 2001). Se obtuvo la puntuación de cada sujeto en cada uno de los ítems. Posteriormente se construyó una tabla (Véase tabla de resultados en el estudio piloto en anexo1) en la

que se enumeró a cada uno de los sujetos, y se elaboró un listado de todos los ítems que formaban parte de la escala correspondiente.

Después de haber construido la tabla descrita en el párrafo anterior se obtuvieron las puntuaciones totales de todos y cada uno de los ítems, esto se realizó sumando todos los puntos de cada columna de puntuaciones correspondientes a cada ítem.

Una vez que se obtuvieron las puntuaciones totales, el siguiente paso fue calcular la varianza de cada ítem, lo cual se logró calculando la media de la suma total de cada ítem, luego se restó la media a cada calificación y se elevó al cuadrado. Por último se sumaron todas las varianzas, con lo que se obtuvo *Si*.

La obtención de *ST* se llevó a cabo sumando las puntuaciones de todos los ítems de cada sujeto, después se calculó la media de la suma de las puntuaciones. Ya teniendo la media, ésta se restó a la suma de las puntuaciones de cada sujeto y se elevó al cuadrado. El mismo procedimiento se siguió para cada sujeto, y posteriormente se sumaron los resultados finales de cada uno al realizar el procedimiento descrito para calcular *ST*.

El siguiente paso fue sustituir la fórmula que se presentó anteriormente con los valores calculados por medio del procedimiento que se explicó. El resultado fue el siguiente:

$$\alpha = \frac{61}{61-1} \left(\frac{1-96.49}{660.20} \right)$$

$$\alpha = 1.02 (1 - .15)$$

$$\alpha = 1.02 (.85) = .87$$

Ahora bien, de acuerdo con Pick y López (1998), entre más cerca se encuentre el resultado de alpha (α) a 1, más alto será el grado de confiabilidad del instrumento. En este caso el resultado obtenido fue de .87, lo cual indica que la confiabilidad de la escala es buena, sin embargo se realizó una prueba de correlación entre cada ítem y la puntuación total de la prueba, con el objeto de eliminar aquellos ítems que presentaron correlaciones bajas con la prueba, es decir, que miden algo diferente a ésta.

2.4.4 Validez

Validez: la validación de la escala Likert que se construyó se logró mediante una evaluación del instrumento por parte de 5 jueces expertos, lo cual ayudó a corregir problemas de elaboración y redacción de los ítems que conforman la escala.

2.5 Procedimiento

Una vez conseguidos todos los permisos necesarios para poder trabajar en la escuela secundaria, se explicó al director del plantel y a los profesores de los grupos cuál era la finalidad del estudio.

2.5.1 Estudio piloto

En una sesión grupal, se dio una explicación a los 60 sujetos que participaron. Se les indicó que contestaran de acuerdo a las instrucciones que se encuentran en el instrumento. Además se les dio una explicación visual en un pizarrón de cómo contestar la escala. También se les recordó que sólo debían contestar una opción de respuesta. Además se les dijo que el contestar la escala no representaba una calificación, sin embargo, se les recalcó que era muy importante que contestaran en su totalidad la escala, con sinceridad y de acuerdo a su opinión. El tiempo límite que se proporcionó a los sujetos para concluir la escala fue de una hora.

El objetivo de la aplicación piloto, como ya se explicó anteriormente, fue el de obtener datos con los cuales se calculó la confiabilidad del instrumento por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach. Por otro lado, con los datos obtenidos al final de la aplicación de la escala, se realizó una prueba de correlación en la que se eliminó a los ítems que no tuvieron correlaciones significativas con los demás de la escala, lo cual indicó que no medían lo mismo que los otros.

La prueba de correlación (Pick y López, 1998) se efectuó utilizando la tabla de resultados que se llenó después de la aplicación piloto de la escala (Véase tabla de resultados en el estudio piloto en anexo 1). Para ello se tomaron en cuenta los resultados totales de la suma de cada uno de los ítems, después se comparó cada resultado total con la puntuación máxima para cada ítem y se eliminó a los ítems cuyas puntuaciones totales se encontraron más alejadas con respecto a las demás. Los datos obtenidos con el piloteo permitieron confiabilizar la escala.

2.5.2 Estudio principal

Se realizaron dos aplicaciones de la misma escala Likert que se construyó, la primera de ellas se efectuó como pre – test, sin ninguna proyección de los videos de la caricatura Los Simpson. Esta aplicación permitió establecer una línea base de las actitudes de los sujetos antes de ser expuestos a los videos.

La segunda aplicación (post – test) se realizó una vez que los sujetos fueron expuestos a 9 videos de la caricatura. Es importante mencionar que los 9 videos que fueron proyectados a los sujetos después de la aplicación del pre – test, son de los capítulos de los cuales se obtuvieron las situaciones que se utilizaron para la construcción de cada uno de los ítems con que cuenta la escala que se construyó.

El objetivo de la aplicación de la misma escala en dos ocasiones a los mismos sujetos, fue realizar una comparación entre las puntuaciones obtenidas antes y después de que vieran los videos de la caricatura Los Simpson. Dicha comparación permitió

conocer las diferencias en las actitudes de los sujetos después de que vieron los videos de la caricatura.

2.5.3 Trabajo dentro de la secundaria

Los 60 sujetos se dividieron en 2 grupos. Esto debido a que no se contaba con el espacio suficiente para poder trabajar adecuadamente con la totalidad de los sujetos, ya que la sala de proyecciones es pequeña y solamente se contaba con un espacio para 30 personas aproximadamente. De esta manera se trabajó durante siete sesiones con cada uno de los grupos de 30 sujetos. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora.

Sesiones

Sesión 1

En la sesión inicial se llevó a cabo la primera aplicación de la escala Likert, es decir, el pre-test:

Se les proporcionó de manera individual la escala. Posteriormente se les dio una explicación grupal a los 30 sujetos, en la cual se les indicó que contestaran de acuerdo a las instrucciones que se encuentran en el instrumento. Además se les dio una explicación visual en un pizarrón de cómo contestar la escala.

También se les pidió que anotaran en la escala su número distintivo, y se les recordó que sólo debían contestar una opción de respuesta. Además se les dijo que el contestar la escala no representaba una calificación, sin embargo, se les recalcó que era muy importante que contestaran en su totalidad la escala, con sinceridad y de acuerdo a su opinión. El tiempo limite que se proporcionó a los sujetos para concluir la escala fue de una hora.

Sesión 2

Una semana después de la primera sesión, se efectuó la segunda, en la cual se les proyectó a los sujetos 1 video de 1 capítulo de la caricatura Los Simpson titulado: 1. “Lisa y Bart caricaturistas”.

Las indicaciones a los sujetos fueron las siguientes: “se les va a proyectar un video de una caricatura que normalmente pasa en la televisión, la cual se llama Los Simpson, les voy a pedir que tomen asiento en un lugar donde puedan ver y escuchar cómodamente la televisión”. Las indicaciones para las sesiones en las que se proyectaron los videos fueron las mismas.

Sesión 3

La tercera sesión se utilizó para proyectar 2 videos televisivos de la caricatura a los sujetos: 2. “Sangre nueva”, 3. “El último tren”.

Sesión 4

La cuarta sesión se utilizó para proyectar 2 videos televisivos de la caricatura a los sujetos.: 4. “La correría de Homero”, 5. “Nuevo empleo”.

Sesión 5

Se utilizó para proyectar 2 videos de la caricatura a los sujetos: 6. “Homero en la red”, 7. “El cambio de Bart”.

Sesión 6

En la sexta sesión se proyectaron los últimos dos capítulos de la caricatura que se seleccionó: 8. “Homero roba cable”, 9. “La ciudad de Nueva York contra Homero”.

Sesión 7

En la última sesión se aplicó nuevamente a los sujetos la escala Likert, es decir el pos-test. Al terminar la aplicación del instrumento se les dio las gracias a los sujetos

participantes por su cooperación. De igual manera, también se agradeció a las autoridades escolares y a los profesores que brindaron horas de sus clases para la realización de las sesiones.

Finalmente, cabe destacar, durante cada una de las sesiones en las que se proyectaron los videos se realizaron observaciones acerca del comportamiento de los sujetos; antes del comienzo de los videos, durante y después. El objetivo de estas observaciones fue obtener información que pudiera enriquecer el presente estudio, tal como puede ser: conocer qué reacción causan las acciones de los personajes de la caricatura en los sujetos y cuál es la capacidad que tiene el programa para atraer la atención de los espectadores. En los anexos (anexo 3) se presenta el formato de observación que utilizó.

Capítulo 3 Resultados

El procedimiento que se muestra a continuación se utilizó para obtener: a) La puntuación total, b) La calificación y c) La actitud de cada uno de los sujetos en la escala, tanto en el pre – test como en el pos – test.

3.1 Calificación de la escala

Las escalas Likert se calificaron siguiendo las reglas establecidas por Hernández et al. (2001). La puntuación total de la escala de cada sujeto se obtuvo sumando los valores obtenidos respecto a cada afirmación. Posteriormente se calculó su calificación mediante la fórmula: PT/NT , donde PT es la puntuación total en la escala y NT es el número de afirmaciones. Finalmente se verificó la actitud de cada uno en el continuo 1«-»5 con la finalidad de conocer que tan desfavorable o favorable fue su actitud.

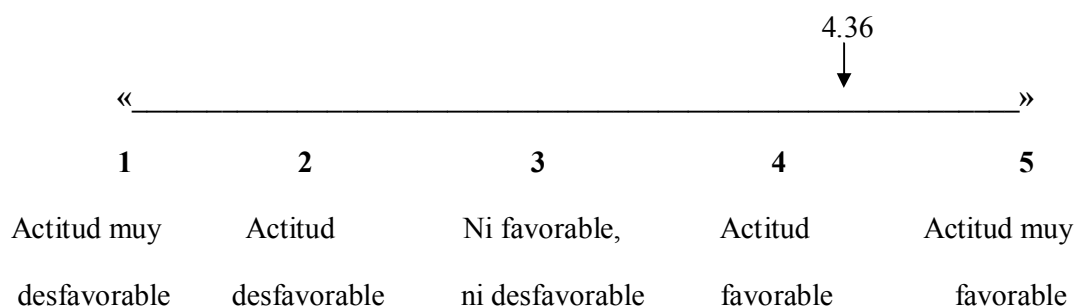
Ejemplo:

La escala está compuesta de 44 afirmaciones o ítems, y al calificar la escala del sujeto 1 en el pre – test se obtuvo una puntuación total de 192, entonces se aplicó la fórmula antes citada para obtener su calificación;

$$\begin{array}{r} PT = 192 \\ \hline = 4.36 \text{ (calificación del sujeto 1)} \\ NT = 44 \end{array}$$

Finalmente se verificó la actitud del sujeto 1 en el continuo 1«-»5 tal como se muestra enseguida:

Actitud del sujeto 1 en el pre – test.



La verificación de la actitud de cada uno de los sujetos participantes en el continuo 1«-»5 se realizó de la siguiente manera:

- Cuando la calificación del sujeto se encontró dentro del intervalo 1 a 1.50 su actitud se consideró como muy desfavorable.
- Cuando la calificación del sujeto se encontró dentro del intervalo 1.50 a 2.50 su actitud se consideró como desfavorable.
- Cuando la puntuación del sujeto se encontró dentro del intervalo 2.50 a 3.50 su actitud se consideró ni favorable, ni desfavorable.
- Cuando la calificación del sujeto se encontró dentro del intervalo 3.50 a 4. 50 su actitud se consideró como favorable.
- Cuando la calificación del sujeto se encontró dentro del intervalo 4.50 a 5 su actitud se consideró como muy favorable.

De esta manera al obtener las puntuaciones totales y las calificaciones de los sujetos se pudo verificar en el continuo 1«-»5 que tan favorable o desfavorable fue la actitud de los sujetos en el pre – test y el post – test hacia el objeto de actitud. En el ejemplo anterior se puede observar que el sujeto 1 tuvo una actitud favorable hacia el objeto de actitud en el pre – test.

3.1.1 a) Puntuación total obtenida por los sujetos en el pre – test y el pos – test.

Una vez obtenidos los valores de las afirmaciones de la escala de cada sujeto, se sumaron para obtener la puntuación total de cada uno de ellos en el pre – test y el post – test (véase tabla general de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test en anexo 6).

3.1.2 b) Calificación obtenida por los sujetos en el pre – test y el pos – test.

Obtenidas las puntuaciones totales de los 51 sujetos en el pre – test y el pos – test se calculó la calificación de cada uno de ellos mediante la fórmula PT/NT (véase tabla general de calificaciones de los sujetos en el pre – test y el post – test en anexo 7).

3.1.3 c) Actitud de los sujetos en el pre – test y el pos – test

Cuando se calculó la calificación de cada sujeto en el pre – test y el post – test se verificó su actitud en el continuo 1«-»5 (véase tabla general de actitud de los sujetos en el pre – test y post – test en anexo 8).

De esta manera al construir las tablas 4, 5 y 6 (anexos 6, 7 y 8) se pudo comparar de una forma visual si existen cambios entre la puntuación total, la calificación y la actitud de cada uno de los sujetos en el pre – test y pos – test, es decir, antes y después de ver los 9 videos de la caricatura Los Simpson.

3.14 Cálculos estadísticos

Los datos que se obtuvieron en el pre – test y el post – test se utilizaron para realizar pruebas estadísticas que permitieron conocer si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de que los sujetos vieron los videos de la

caricatura Los Simpson, lo cual ayudó a resolver el problema de la investigación, permitiendo conocer si el programa de televisión Los Simpson tiene relación con las actitudes de los sujetos hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto.

La prueba estadística que se realizó es la “*T de Wilcoxon*” (Alatorre F., S., Bengoechea O., N., López A., L., Mendiola S., E. y Villarreal L.,A., 2003). La razón de ello, es que en éste trabajo de investigación se cubren las condiciones necesarias para la implementación de este estadístico: 1) se tiene una sola variable; las puntuaciones, 2) la variable es numérica continua, además de ser ordinal, 3) se obtuvieron grupos de datos pareados, es decir, existe relación entre ellos, pues las puntuaciones obtenidas en el pre – test y el post – test pertenecen a los mismos sujetos que participaron en el estudio.

La prueba estadística “T de Wilcoxon” se utilizó en 10 distintas ocasiones con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre:

- 1) Las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y en el post – test.
- 2) Las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “Agresión física o verbal contra otras personas”.
- 3) Las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “Respeto a sí mismo y hacia las demás personas”.
- 4) Las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “Respeto a las normas establecidas”.
- 5) Las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “Respeto a los objetos ajenos”.
- 6) Las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos del género masculino en el pre – test y el post – test.

7) Las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos del género femenino en el pre – test y el post – test.

8) Las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos de primer grado de secundaria en el pre – test y el post – test.

9) Las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos de segundo grado de secundaria en el pre – test y el post – test.

10) Las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos de tercer grado de secundaria en el pre – test y el post – test.

Cada una de las 10 situaciones se resolvió de la siguiente manera:

Se siguieron las indicaciones presentadas por Alatorre et al. (2003) y se aplicaron los pasos propuestos por los autores. El planteamiento de hipótesis, el nivel de significación y el estadístico de prueba utilizado fue el mismo en todos los casos, ya que se deseaba conocer si existen diferencias significativas entre dos grupos de datos, los del pre – test y los del post – test:

1. Planteamiento de Hipótesis:

$$H_{inv}: t_{c1} \neq t_{c2}$$

$$H_0: t_{c1} = t_{c2}$$

$$H_1: t_{c1} \neq t_{c2}$$

2. Nivel de significación:

$\alpha = .05$, el cual equivale a un 95% de confianza. De acuerdo con Alatorre et al. (2003) el utilizar este nivel de significación en la resolución de las pruebas estadísticas se traduce en la obtención de resultados con la mayor precisión posible.

3. Estadístico de prueba:

$T_c = \min \{T_1, T_2\}$ que se distribuye en forma “T de Wilcoxon” con n^1 y $\alpha = .05$ en dos colas.

3.2 Resultado de las 10 pruebas “T de Wilcoxon” realizadas

1. La primera prueba “T de Wilcoxon” se realizó con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en la escala en el pre – test y en el post – test. En la resolución de la prueba se utilizaron las 51 puntuaciones totales de los sujetos en el pre – test y las 51 del post – test (véase tabla general de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test en anexo 6).

El resultado obtenido fue $T_c = 152.5$, el cual no está en el intervalo $\in (435, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza, que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test.

2. La segunda prueba se realizó para conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “Agresión física o verbal contra otras personas”. En la resolución de la prueba se utilizaron las 11 puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática obtenidas por los sujetos en el pre – test y las 11 del post – test (véase tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática en anexo 9).

El resultado obtenido fue $T_c = 0$, el cual no está en el intervalo $\in (11, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza, que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test con respecto a las afirmaciones de la escala que tienen que ver con la temática agresión física o verbal contra otras personas.

3. La tercera prueba se realizó con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “Respeto a sí mismo y hacia las demás personas”. En la resolución de la

prueba se utilizaron las 18 puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática obtenidas por los sujetos en el pre – test y las 18 del post – test (véase tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática en anexo 10).

El resultado obtenido fue $T_c = 4.5$, el cual no está en el intervalo $\in (40, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza, que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test con respecto a las afirmaciones de la escala que tienen que ver con la temática respeto a sí mismo y hacia las demás personas.

4. La cuarta prueba se realizó con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “Respeto a las normas establecidas”. La resolución de la prueba se logró utilizando las 10 puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática obtenidas por los sujetos en el pre – test y las 10 del post – test (véase tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática en anexo 11).

El resultado obtenido fue $T_c = 0$, el cual no está en el intervalo $\in (8, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza, que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test con respecto a las afirmaciones de la escala que tienen que ver con la temática respeto a las normas establecidas.

5. La quinta prueba se realizó con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “ Respeto a los objetos ajenos”. La resolución de la prueba se llevó a cabo utilizando los datos de las 5 puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática obtenidas por los sujetos en el pre – test y las 5 del post – test (véase tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a esta temática en anexo 12).

El resultado obtenido fue $T_c = 2$, el cual si está en el intervalo $\in (0, \infty)$, por lo tanto no existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test con respecto a las afirmaciones de la escala que tienen que ver con la temática respecto a los objetos ajenos.

6. La sexta prueba se realizó con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los 29 sujetos del género masculino en el pre – test y el post – test. Los datos que se utilizaron en la resolución de la prueba fueron las 29 puntuaciones totales obtenidas por los sujetos del género masculino en el pre – test y las 29 del post – test (véase tabla de puntuaciones totales correspondientes a los sujetos del género masculino en el pre – test y el post – test en anexo 13).

El resultado obtenido fue $T_c = 21.5$, el cual no está en el intervalo $\in (117, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos del género masculino en el pre – test y el post – test.

7. La séptima prueba se realizó con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los 22 sujetos del género femenino en el pre – test y en el post – test. Los datos que se utilizaron en la resolución de la prueba fueron las 22 puntuaciones totales obtenidas por los sujetos del género femenino en el pre – test y las 22 del post – test. (véase tabla de puntuaciones totales correspondientes a los sujetos del género femenino en el pre – test y en el post – test en anexo 14).

El resultado obtenido fue $T_c = 62$, el cual no está en el intervalo $\in (66, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza, que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos del género femenino en el pre – test y el post – test.

8. La octava prueba se realizó con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos de primer grado de secundaria en el pre – test y el post – test. Los datos que se utilizaron en la resolución de la prueba fueron las 16 puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y las 16 del post – test. (véase tabla de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de primer grado de secundaria en pre – test y el post – test en anexo 15).

El resultado obtenido fue $T_c = 9.5$, el cual no está en el intervalo $\in (25, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza, que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de primer grado de secundaria pre – test y el post – test.

9. La novena prueba se realizó con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos de segundo grado de secundaria en el pre – test y el post – test. Los datos que se utilizaron en la resolución de la prueba fueron las 20 puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y las 20 del post – test. (véase tabla de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de segundo grado de secundaria en pre – test y el post – test en anexo 16).

El resultado obtenido fue $T_c = 49$, el cual no está en el intervalo $\in (52, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de segundo grado de secundaria pre – test y el post – test.

10. La décima prueba se realizó con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala por los sujetos de tercer grado de secundaria en el pre – test y el post – test. Los datos que se utilizaron en la resolución de la prueba fueron las 15 puntuaciones totales obtenidas por los sujetos

en el pre – test y las 15 del post – test. (véase tabla de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de tercer grado de secundaria en pre – test y el post – test en anexo 17).

El resultado obtenido fue $T_c = 7$, el cual no está en el intervalo $\in (25, \infty)$, lo cual permite afirmar con 95% de confianza que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de tercer grado de secundaria pre – test y el post – test.

3.3 Análisis de resultados

3.4 Procedimiento de análisis de resultados

Los resultados obtenidos se discuten en tres partes: a) Análisis de calificaciones obtenidas por los sujetos en el pre – test y post – test, b) Análisis de la actitud de los sujetos en el pre – test y post – test, c) Análisis de los resultados de las pruebas estadísticas “T de Wilcoxon”. Los resultados se interpretaron tomando en cuenta la sustentación teórica, los cálculos estadísticos y los datos más relevantes de las observaciones que se llevaron a cabo durante las sesiones en las que se proyectaron los videos de la caricatura Los Simpson.

3.4.1. a) Análisis de las calificaciones obtenidas por los sujetos en el pre – test y post – test.

Las calificaciones obtenidas por los sujetos participantes en el estudio muestran cambios en el pre – test y el post – test, tal como se muestra en la tabla general de calificaciones de los sujetos en el pre – test y el post – test (véase anexo 7). 11 sujetos, de los cuales 7 son mujeres y 4 son hombres cambiaron sus calificaciones de manera positiva, es decir, obtuvieron una calificación más alta en el post – test después de haber visto los 9 videos de la caricatura Los Simpson.

Las calificaciones obtenidas en el pre – test por los sujetos que mejoraron su calificación después de ver los videos, son en general altas, ya que la máxima calificación que se puede obtener en la escala es de 5.00. La mayoría de estos sujetos obtuvieron una calificación que se encuentra cercana a 4 y 5 en el pre – test, siendo la más alta 4.86 (véase anexo 7).

La línea base de calificaciones obtenidas antes de que estos 11 sujetos vieron los videos muestra que ellos ya tenían una actitud favorable hacia las situaciones que tienen que ver con el valor de respeto. Esto permite suponer que dentro de la familia de los sujetos que mejoraron su calificación en el post – test es importante el valor de respeto, pues tal como señalan algunos autores (Gervilla, 2003; Llanes, 2001; López, 1996) los valores enseñados dentro del hogar son los más arraigados e importantes para los miembros de una familia. Así, los valores y antivalores que una persona adquiere dentro de su familia constituyen la estructura básica de su jerarquía personal.

Aunque este grupo de 11 sujetos mejoraron su calificación en el post – test el cambio fue muy bajo, ya que el aumento de calificación más alto fue de .18. Al parecer las situaciones positivas que se presentan implícitas en la caricatura tendrían un efecto mínimo en los espectadores, además de que tienen un mayor efecto en la actitud de las mujeres hacia las situaciones que tienen que ver con el valor de respeto que en los hombres.

La mejora de las calificaciones de estos 11 sujetos en el post – test puede deberse a lo argumentado por Jaques (1980), autor que establece que quienes son influidos por las situaciones positivas poseen una tendencia más inclinada hacia adquirir actitudes positivas que negativas.

También puede inferirse, aunque no afirmarse, que quienes incrementaron su calificación en el post – test después de ver los videos de la caricatura, reciben información con respecto al valor de respeto a través de varias personas, tal como pueden ser sus padres, familiares y otras personas cercanas a ellos (as), pues tal como afirma Sarramona (2003), cuando una persona recibe información variada acerca de los

valores a través de sus padres o familiares, no se informa de programas de televisión, sino que le da prioridad a lo aprendido en su familia. Tal vez es por ello, que al ver las escenas negativas que contiene la caricatura Los Simpson ellos no optaron por adquirir una actitud negativa, sino que las situaciones positivas de los videos los hizo reflexionar, razón por la cual, se empeñaron en contestar mejor la escala en el post – test.

La calificación de 2 de los sujetos, un hombre y una mujer no presentaron ningún cambio en el post – test, es decir, después de ver los videos de la caricatura, lo cual indica que ellos se encuentran seguros en cuanto a su actitud hacia las situaciones que se encuentran relacionadas con el valor de respeto, ya que el ver los videos de la caricatura no logró que ellos cambiaran su actitud.

Ahora bien, 38 de los sujetos participantes en el estudio, de los cuales 24 son hombres y 14 son mujeres, obtuvieron una calificación menor en el post – test, es decir, redujeron su calificación de manera negativa después de haber visto los videos de la caricatura Los Simpson.

La reducción de las calificaciones de los sujetos fue alta, ya que algunos de ellos registraron una baja de más de 1. 20 en su calificación del post – test con respecto a la obtenida en el pre – test, (véase tabla general de calificaciones de los sujetos en el pre – test y el post – test. en anexo 7). Esto indica que las situaciones negativas que se presentan implícitas en la caricatura tuvieron un efecto fuerte en este grupo de sujetos. Las situaciones negativas tuvieron un mayor efecto en la actitud de los hombres hacia las situaciones que están relacionadas con el valor de respeto que en las mujeres.

La línea base de calificaciones obtenidas en el pre – test, es decir, antes de que estos 38 sujetos vieron los videos, muestra que las calificaciones de algunos de ellos no eran favorables, ya que 3 de ellos obtuvieron una calificación menor de 3.51, lo cual indica que antes de ver los videos, algunos sujetos ya tenían una actitud no favorable hacia las situaciones relacionadas con el valor de respeto.

Lo anterior indica que en el grupo de los 38 sujetos que disminuyeron su calificación en el post – test, hay sujetos que ya tenían una actitud no favorable antes de ver los videos, y que en el post – test disminuyeron aún más su calificación. Esta situación no se presenta en el grupo de los 11 sujetos que mejoraron su calificación en el post – test, ya que ninguno de ellos obtuvo una calificación no favorable en el pre – test. Lo anterior puede deberse a que tal como afirman algunos autores (Jaques, 1980; Sarramona, 2003; Schramm, Lyle y Parker, 1965), los contenidos negativos de los programas de televisión afectan sólo a quienes ya poseen actitudes o tendencias negativas.

Además, la reducción de la calificación en el post – test, de los sujetos que ya tenían una calificación no favorable en el pre – test, pudo deberse a que ellos acostumbran a tratar de obtener más información del televisor que de sus padres o familiares, pues Díaz (1995) afirma, que los individuos más influenciados por los contenidos negativos de los programas de televisión son aquellos que no obtienen la información que buscan a través de sus padres o familiares, y optan por tratar de obtener una mayor cantidad de información por medio de la televisión.

3.4.2 b) Análisis de la actitud de los sujetos en el pre – test y el post – test

33 de los sujetos participantes en el estudio no cambiaron su actitud después de ver los videos de la caricatura Los Simpson, es decir, mantuvieron sus calificaciones dentro del mismo intervalo de actitud tanto en el pre – test como en el post – test (véase tabla general de actitud de los sujetos en el pre – test y post – test en anexo 8).

De los 33 sujetos que no cambiaron su actitud en el post – test, 18 son hombres: 1 de ellos mantuvo su calificación dentro del intervalo correspondiente a una actitud “Muy favorable”: 14 mantuvieron su calificación dentro del intervalo correspondiente a una actitud “Favorable”; 3 mantuvieron sus calificación dentro del intervalo correspondiente a una actitud “Ni desfavorable, ni favorable”.

15 mujeres no cambiaron su actitud después de ver los videos de la caricatura Los Simpson: 10 de ellas mantuvieron su calificación dentro del intervalo correspondiente a una actitud “Favorable”; 5 mantuvieron sus calificaciones dentro del intervalo correspondiente a una actitud “Muy favorable”.

Ahora bien, la actitud de 18 sujetos cambio después de que vieron los videos de la caricatura Los Simpson, ya que no mantuvieron su calificación del pre – test en el mismo intervalo de actitud en el pos – test (véase anexo 8).

De los 18 sujetos que cambiaron su actitud en el post – test, 11 son hombres: 6 de ellos pasaron de una actitud “Favorable” en el pre – test a “Ni favorable, ni desfavorable” en el post – test; 5 pasaron de una actitud “Muy favorable” en el pre – test a “Favorable” en el post – test.

7 mujeres cambiaron su actitud después de ver los videos de la caricatura: 4 de ellas pasaron de tener una actitud “Favorable” en el pre – test a “Ni favorable, ni desfavorable” en el post – test; 2 pasaron de tener una actitud “Muy favorable” en el pre – test a “Favorable” en el post – test; finalmente una cambio su actitud de “Ni desfavorable, ni favorable” en el pre – test a “Favorable” en el post – test.

La actitud de los sujetos en el pre – test y post – test indica lo siguiente:

El porcentaje de mujeres que no cambiaron su actitud después de ver los videos es mayor al de los hombres. Al parecer los videos de la caricatura influyeron más en la actitud de los hombres hacia las situaciones relacionadas con el valor de respeto que en las mujeres.

El porcentaje de mujeres que mantuvieron una actitud favorable o muy favorable en el post – test es mayor al de los hombres, lo cual indica que un mayor número de mujeres con respecto a los hombres, no fue influido de manera negativa por los videos de la caricatura.

Un porcentaje mayor de hombres con respecto al de mujeres, cambió su actitud de manera desfavorable después de ver los videos, lo cual indica que las situaciones negativas de los videos influyeron más en la actitud de los hombres hacia las situaciones que se relacionan con el valor de respeto que en las mujeres.

Cabe destacar que una mujer cambio su actitud después de ver los videos de la caricatura de manera favorable pasando de una actitud ni desfavorable, ni favorable en el pre – test a una actitud favorable en el post – test. Al parecer a ella le gustaron los aspectos positivos o moralejas que se encuentran en los videos de la caricatura Los Simpson y les dio una mayor importancia que a las escenas negativas que contienen.

Tal como se describe en los párrafos anteriores y como se muestra en la tabla general de actitud los sujetos en el pre – test y el post – test (véase anexo 8), sólo 17 de los 51 sujetos cambiaron su actitud de manera negativa después de ver los videos. Este dato indica que el cambio de actitud en los sujetos no fue lineal, ¿A que se debe que sólo una parte de los sujetos hayan cambiado su actitud de un intervalo a otro después de ver los videos?

Algunos autores establecen que las actitudes pueden modificarse o incluso abandonarse para ser sustituidas por otras (Gómez, 1995; Payá, 2000; Sarabia, 1992). En este cambio de actitudes la televisión puede jugar un papel importante ya que sus programas contienen una gran cantidad de información.

De acuerdo con Sarabia (1992), las actitudes son realidades cambiantes sometidas a un continuo proceso de aprendizaje ya sea intencional o no. Dentro de ese aprendizaje no intencional es en el que se ubica la televisión, ya que en la mayoría de los casos los individuos pueden aprender cosas por medio de la TV aunque no la vean con esa intención. Según Sarabia el cambio de actitudes puede presentarse con el transcurso de experiencias a lo largo del tiempo y de situaciones diferentes. De ésta manera las actitudes de una persona van experimentando cambios.

En este caso se produjo un cambio en la actitud de un grupo de 17 sujetos después de la experiencia de ver los videos de la caricatura Los Simpson, lo cual refleja que la información contenida en los videos logró influir en su actitud hacia las situaciones que se relacionan con el valor de respeto. Es importante mencionar que dicho cambio negativo de actitud en este grupo de sujetos puede ser momentáneo y que sólo se produjo en un corto lapso de tiempo después de que vieron los videos de la caricatura, pues los datos de esta investigación no pueden utilizarse para afirmar que la actitud negativa de estos sujetos se mantuvo por mucho tiempo después de ver los videos, el conocer un dato así, solamente se podría obtener realizando un estudio longitudinal.

Ahora bien, el cambio negativo en la actitud de este grupo de 17 sujetos pudo deberse a que al ver los videos se presentaron discrepancias entre la actitud que ya poseían y los elementos de información que contienen los videos, lo cual terminó por modificar su actitud en el post – test, pues tal como señala Kelman (citado por Sarabia, 1992) el cambio actitudinal puede presentarse cuando el individuo se enfrenta a una discrepancia entre una actitud suya y algún nuevo elemento de información.

Según Kelman esta discrepancia puede presentarse de diferentes maneras: en este caso, para explicar la relación de los videos de la caricatura Los Simpson y el cambio de actitud de los sujetos, sólo se retomaron 2 tipos de discrepancia:

1. Discrepancia entre la actitud que posee el individuo y cierta información nueva sobre la realidad: ya que los sujetos participantes en el estudio, contaban con información previa con respecto al valor de respeto que habían adquirido a través de sus padres, familiares y maestros, entre otros. Después al ver los videos, su información previa con respecto al valor de respeto chocó con la que les ofrecieron los capítulos de la caricatura, lo cual ocasionó que estos sujetos cambiaran su actitud apropiándose de la información de las situaciones negativas de los videos.

Ejemplo: 10 sujetos, de los cuales 6 son hombres y 4 son mujeres tenían una actitud Favorable en el pre – test, después al ver los videos cambiaron su actitud en el post – test a Ni desfavorable, ni favorable.

2. Discrepancia entre la actitud del sujeto y las actitudes de otras personas significativas: pues estos sujetos ya contaban con una actitud previa con respecto al valor de respeto. Posteriormente al ver los videos de la caricatura, pudo suceder que ellos se identificaron con alguno o varios de los personajes, lo cual logró que cambiaran su actitud para adoptar la del, o los personajes que les agradaron.

Ejemplo: durante la proyección de uno de los capítulos de la caricatura un sujeto imitó a un personaje y golpeó en el brazo a uno de sus compañeros, lo cual indica que dicho sujeto se identificó con el personaje y tal vez adquirió su actitud momentáneamente.

3.4.3 c) *Análisis de los resultados de las pruebas estadísticas “T de Wilcoxon”*

Es importante mencionar que al verificar las calificaciones de cada uno de los sujetos en el continuo 1«-»5, se tiene un intervalo amplio para asignar la actitud correspondiente de cada uno de los sujetos, es por ello que la calificación tiene que variar considerablemente para que se registre un cambio de actitud. Por esta razón la cantidad de sujetos que no cambiaron su actitud en el post – test después de ver los videos de la caricatura Los Simpson fue mayor que los que la cambiaron.

La importancia de haber realizado las pruebas estadísticas *T de Wilcoxon*, radica en que ello permite conocer con mayor precisión los cambios que se produjeron en el pre – test y post – test, es decir, antes y después de que los sujetos vieron los videos de la caricatura Los Simpson.

Las pruebas permiten afirmar que las diferencias entre las puntuaciones en el pre – test y el post – test, tanto de los sujetos, como de cada una de las temáticas que se consideraron en cuanto el valor de respeto (Agresión física o verbal contra otras personas, Respeto a sí mismo y hacia las demás personas, Respeto a las normas establecidas y Respeto a los objetos ajenos) fueron significativas en la mayoría de los casos. En esta última parte de análisis de resultados se retomaron los datos más

relevantes de las observaciones realizadas durante cada una de las 5 sesiones en las que se proyectaron los 9 videos de la caricatura.

1. La primera prueba “T de Wilcoxon” confirma que las diferencias si son significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, lo cual indica que si existe relación entre el programa de televisión Los Simpson y las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia situaciones que tienen que ver con el valor de respeto.

Los resultados de la 2º, 3º, 4º y 5º pruebas confirman que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con 3 de las temáticas: “Agresión física o verbal contra otras personas”, “Respeto a sí mismo y hacia las demás personas”, “Respeto a las normas establecidas”.

El resultado de cada una de estas pruebas estadísticas también permitió conocer en cual de estas 3 temáticas se presentó la mayor diferencia en cuanto a sus puntuaciones, lo cual reveló que contenidos del programa de televisión Los Simpson tienen una mayor influencia en la actitud de los espectadores.

La mayor diferencia se registró en los ítems correspondientes a la temática “Respeto a sí mismo y hacia las demás personas”, lo cual indica que el contenido de los videos que tuvo una mayor influencia en el cambio de la actitud de los sujetos fue el que tiene que ver con las situaciones en las que se encuentra inmerso el respeto a sí mismo y hacia las demás personas.

La temática que le siguió en cuanto a diferencia en las puntuaciones totales de los ítems que le corresponden fue “Agresión física o verbal contra otras personas”, lo cual indica que el contenido en los videos con respecto a esta temática tuvo un efecto medio en el cambio de la actitud de los sujetos en el post – test.

Por otro lado la temática “Respeto a las normas establecidas” registró la menor diferencia en cuanto las puntuaciones totales de los ítems que le corresponden. Esto muestra que los contenidos en los videos de la caricatura con respecto a esta temática tuvieron un efecto menor que las dos temáticas anteriores en el cambio de actitud de los sujetos en el pos – test.

Finalmente, la quinta prueba reveló que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales por ítem obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test, en cuanto a los ítems de la escala que tienen que ver con la temática “ Respeto a los objetos ajenos”. El resultado indica que los contenidos de los videos de la caricatura con respecto a esta temática tuvieron un efecto mínimo, o sin importancia en el cambio de la actitud de los sujetos en el post – test. Tal es así, que de acuerdo con el estadístico de prueba utilizado para resolver la prueba “T de Wilcoxon”, las diferencias que se registraron en las puntuaciones *no son consideradas como significativas*.

Un dato importante que se obtuvo por medio de las observaciones realizadas durante las sesiones en las que se proyectaron los videos de la caricatura fue sin duda lo que sucedió en la proyección de uno de los capítulos, el cual se titula Homero roba cable, pues fue en dicho capítulo en el que se trato en mayor medida la temática “Respeto a los objetos ajenos”.

Durante la proyección del capítulo los sujetos mostraron una atención muy diferente a la que pusieron en los demás capítulos, la razón de ello fue que en el video se presentó un acontecimiento que atrajo totalmente su atención, de tal manera que los sujetos no hicieron ruido y escucharon con mucha atención. Lo que sucedió, fue que dentro del capítulo uno de los personajes (Lisa) tenía mucho miedo de ser condenada al infierno por que su papá (Homero) había pagado para que conectaran en su casa una antena ilegal que transmitía programas de televisión de paga.

De pronto, Lisa al saber que el tener una antena ilegal representaba robo, empezó a alucinar que veía al diablo junto a su familia y que su casa se sumergía en el infierno a causa del robo de los programas televisión de paga.

Es posible que lo sucedido en la proyección del capítulo “Homero roba cable” haya provocado en los sujetos una fuerte reflexión que los llevó recordar el suceso aún después de haber visto el video, pues tal como argumenta Arroyo (1999), después de ver un programa de televisión los espectadores recuerdan lo sucedido a través de imágenes mentales, mismas que dependerán del grado de atención que prestan los espectadores a la televisión, es decir, entre mayor atención pongan los espectadores a lo que se proyecta en TV, mayor será el número de imágenes mentales que reproducirán en su pensamiento después de haberlo visto.

Lo anterior, al parecer logró que las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en los ítems correspondientes a la temática “Respeto a los objetos ajenos”, no presentaran diferencias significativas en el pre – test y el post – test a pesar de que en los videos de la caricatura se presentan implícitas un número considerable de situaciones en que los personajes de la caricatura roban objetos a otras personas.

Las pruebas 6º y 7º revelan que las diferencias si son significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los 29 sujetos del género masculino y los 22 sujetos del género femenino en el pre – test y el post – test, después de que vieron los videos de la caricatura. El resultado de estas pruebas también permitió conocer en quienes influyeron más los contenidos de los videos.

De acuerdo con los resultados de la prueba, los videos de la caricatura Los Simpson influyeron en mayor medida en el cambio de las puntuaciones totales que obtuvieron los hombres en el pos – test, lo cual quiere decir que los videos influyeron menos en la actitud de las mujeres hacia las situaciones que se relacionan con el valor de respeto que en los hombres, ya que las diferencias en cuanto a sus puntuaciones

totales después de haber visto los videos son menores que las que presentaron los hombres.

Esta diferencia entre la influencia que tuvieron los videos en los hombres y en las mujeres pudo deberse a lo siguiente: durante las observaciones que se realizaron en las sesiones en las que se proyectaron los videos de la caricatura, las mujeres mostraron un interés menor al que presentaron los hombres. No quiere decir que las mujeres no hayan puesto atención a los videos, sino que ésta fue menor a la que pusieron los hombres.

Algunas mujeres durante la proyección de los videos platicaban con sus compañeras que se encontraban a su lado, no lo hacían por mucho tiempo, sin embargo, al hacerlo perdían la atención por breves momentos. Otras, ya en el segundo capítulo proyectado en la sesión se distraían en otras cosas y volteaban a ver hacia otro lado a sus compañeros (as).

El menor interés de las mujeres en los videos de la caricatura también pudo deberse a que según los resultados de las investigaciones de Mendoza et al. (2001) las mujeres prefieren ver telenovelas que caricaturas. De esta manera la menor atención a los videos por parte de las mujeres resultó en una menor influencia de sus contenidos en ellas, pues tal como afirma Arroyo (1999) a mayor atención, mayor influencia de lo visto en televisión por los espectadores.

Al contrario de lo sucedido con las mujeres, los hombres en su mayoría se mostraron más atentos durante la proyección de los videos. Otro dato sobresaliente es que los contenidos de los capítulos resultaron ser más graciosos y divertidos para los hombres que para las mujeres, ya que muchas de las escenas provocaron que ellos se rieran y se divirtieran con lo que estaban viendo. No quiere decir que a las mujeres no les parecieran divertidas algunas escenas, pero no les causaron tanta gracia como a los hombres.

La mayor atención que prestaron los hombres a los videos se tradujo en una mayor influencia en sus puntuaciones totales que se registraron en el post – test. De acuerdo con Arroyo (1999) a mayor atención se tiene mayor comprensión de las imágenes, lo cual provoca que los espectadores de televisión reaccionen frente a los contenidos de lo visto en televisión.

Por otro lado, al prestar atención a los videos de la caricatura, los hombres pudieron generar un mayor número de imágenes mentales, las cuales según Arroyo (1999) ayudan a reproducir el pensamiento de los espectadores de televisión, y hacen que tengan recuerdos de las cosas vistas ricos en imágenes. Así, las imágenes mentales influyen en el recuerdo que se tiene de los mensajes audiovisuales vistos en la televisión.

Para Arroyo, éstas imágenes se construyen a partir de los discursos verbales y los gestos del cuerpo y el rostro de los personajes de las series televisivas. La influencia de las imágenes mentales se produce en ausencia del estímulo que las ocasionó. De esta manera, los hombres, al parecer recordaron mejor lo visto en los videos y lo reprodujeron en su pensamiento después, lo cual se reflejó en sus resultados obtenidos en el post – test.

Otro aspecto importante que se observó en las sesiones de los videos fue que en un sujeto (hombre) se presentó imitación de un personaje de la caricatura Los Simpson. El suceso se presentó cuando en una escena de uno de los capítulos el cual se titula “Nuevo empleo”, un niño le dio un fuerte manazo en el brazo a Bart. Después de ver la escena el sujeto rió y golpeó en el brazo a su compañero que estaba a su lado.

Este caso, la imitación pudo deberse a que el sujeto se identificó con el personaje que golpeó a Bart y quiso ser como él por un momento, pues tal como establece Manterola (1988), la imitación consiste en convertirse en un personaje ilusorio y comportarse de acuerdo a él. El sujeto trata de hacerse creer a él mismo o hacer creer a los demás que es otro y no él mismo ocultando pasajeramente su personalidad para fingir otra.

Un suceso más que fue registrado en las observaciones que tuvo que ver con la imitación de los personajes de la caricatura, fue que en la proyección del capítulo “La ciudad de Nueva York contra Homero” en el que uno de los personajes (Homero) come en la calle y tira la basura en la vía pública, se pudo observar que los sujetos a diferencia de otras sesiones dejaron mucha basura en el suelo de la sala de proyecciones al término de la sesión.

Finalmente los resultados obtenidos por medio de las pruebas 6° y 7° reflejan que a los hombres les gustó más ver los videos de la caricatura que a las mujeres, pues tal como argumenta García (2000), cuando a los espectadores les gusta más un programa de televisión existen mayores probabilidades de que éste influya en sus actitudes y conductas. Este dato también se pudo corroborar al inicio de cada una de las sesiones de los videos, ya que varios sujetos (hombres) se emocionaban al entrar en la sala de proyecciones antes del inicio de los videos y algunos decían “que padre vamos a ver más caricaturas de Los Simpson”.

Por otro lado al término de las sesiones algunos sujetos preguntaban ¿mañana vamos a ver más caricaturas?, incluso al término de una de las sesiones en las que se proyectaron 2 capítulos, algunos hombres querían seguir viendo más videos, pues argumentaban que no tenían clase en la hora que seguía después.

Finalmente las pruebas 8°, 9° y 10° revelaron que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de primero, segundo y tercer grado de secundaria en el pre – test y el post – test. Los resultados también permitieron conocer en qué grado de secundaria se registraron las mayores diferencias en cuanto a las puntuaciones totales obtenidas en el pre – test y el post – test.

La diferencia menor se registró en los sujetos de segundo grado, mientras que en los de primer grado la diferencia fue media. En los sujetos de tercer grado las diferencias fueron mayores. ¿A qué se debió el cambio en las puntuaciones totales grupales?. Al analizar los datos se puede observar que existe una relación directa entre

el número de mujeres y la disminución de diferencias obtenidas en las puntuaciones totales por grupo. Lo anterior quiere decir que cuando hubo más mujeres en un grupo, fue menor el cambio entre las puntuaciones totales obtenidas en el pre – test y el post – test.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo los datos obtenidos permiten concluir lo siguiente:

- El programa de televisión Los Simpson al parecer si influye en la actitud de algunos sujetos de secundaria hacia las situaciones que tienen relación con el valor de respeto, ya que dicha influencia no fue lineal.
- Las moralejas o situaciones positivas que contiene la caricatura tienen un mayor efecto en la actitud de las mujeres que en los hombres.
- Las situaciones negativas que contiene la caricatura tienen mayor influencia en la actitud de los hombres hacia las situaciones que se relacionan con el valor de respeto que en las mujeres.
- Los hombres reflejaron un mayor gusto por ver la caricatura que las mujeres, pues al parecer a ellos les fue más graciosa, divertida y entretenida. Además los videos lograron atraer más la atención de ellos que de las mujeres.
- Los resultados indican que si existió un cambio de actitud en un grupo de sujetos de secundaria después de que vieron los videos de la caricatura, sin embargo, puede ser que dicho cambio de actitud sólo sea pasajero y que se mantenga en los sujetos por poco tiempo, pues no se puede afirmar que aún tiempo después de ver los videos los sujetos hayan adquirido la actitud de los personajes. La averiguación de lo anterior se podría realizar sólo si se le diera un seguimiento a la actitud de los sujetos en un estudio longitudinal.
- Para lograr conocer las causas reales que llevaron a una parte de los sujetos a modificar su actitud después de ver los videos sería necesario realizar otros estudios más amplios, pues el estudio tiene un alcance limitado.

- Se requiere una mayor cantidad de estudios que aporten evidencias sobre televisión y su relación con las actitudes de los espectadores.
- Es importante elaborar otros estudios sobre actitudes en los que puedan utilizarse otro tipo de instrumentos, tal como pueden ser el uso de dilemas morales y cuestionarios de preguntas abiertas.
- Finalmente el estudio permite concluir que es muy importante realizar estudios sobre los valores y las actitudes, pues en la escuela los alumnos no sólo aprenden español, matemáticas o ciencias, sino que también aprenden valores y actitudes.

Referencias

- Alatorre F., S., Bengoechea O., N., López A., L., Mendiola S., E. y Villarreal L., A. (2003), *Antología 4 de estadística*, México: UPN.
- Arroyo A., I. (1999), Cine, T. V. y videojuegos en la mente del niño: *Cuadernos de Pedagogía*, España. No. 278, 80 – 85.
- Barrerá A., V. (2001), *La responsabilidad; cómo educar en la responsabilidad*, Madrid España: ED. Aula XXI Santillana.
- Briones, G. (2001), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, México: Trillas.
- Camps, V. (1996), La educación en valores ante el fin de siglo. En A. I .D. E. X. (Ed.). *Educación en valores; Educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia* (pp. 37 – 52), España: Asociación para la investigación y Desarrollo en Extremadura.
- Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A. Gómez, Ma. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, Ma. G. (1999) *Cómo educar en valores, materiales, textos, técnicas, recursos*, Madrid España: Narcea.
- Casals, E. y Defís, O. (Coord.), Altimir, D., Balaguer, I., Jubete, M., Masnou, F., Rifa, F. y Thió De Pol, C. (1999) *Educación infantil y valores*, Bilbao España: Descleé de Brower.
- Climent C., F. (1992), La ley de la calle: Una reflexión sobre el papel de la televisión pública: *Revista Infancia y sociedad, España*, 5 -11.
- Cremoux, R. (1968), La televisión y el alumno de secundaria: *Centro de Estudios Educativos A. C. México*.
- Delval, J. (2000) Amigos o enemigos: la televisión y la escuela: *Cuadernos de Pedagogía, España*. No. 297, 15-19.
- Díaz P., J. A. (1995), Televisión y escuela un acuerdo oculto: *Pedagogía y Saberes, Colombia*. No. 6, 31 – 38.
- Escaja M., A. (2003), *Educación en familia, propuesta para una educación preventiva*, Madrid: Editorial C.C.S.
- Escamez, S. J. y Martínez R., G., (2002), *La educación de la ciudadanía*, Madrid España: ED. CCS.

- Fermoso, P. (2003), Relaciones familiares: pareja, paternidad y fraternidad. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 27 – 48), Madrid España: Narcea Editores.
- Ferrés, P. J. (2000), La formación del profesorado: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 297, 20-23.
- Fierro, M. C. y CARBAJAL, P., (2003), *Mirar la práctica docente desde los valores*, México: Editorial Gedisa.
- García G., E. (2001), *Vigotski, La construcción histórica de la psique*, México: Trillas.
- García G., M. del C. (2000), La violencia televisiva como fuente de aprendizaje e imitación para la infancia: *Revista Española de Pedagogía*. 58, 115 – 135.
- García, S. y Vanella, L. (1997), *Normas y valores en el salón de clases*, México: Siglo XXI Editores.
- Gervilla, E. (2003), Axiología familiar, la educación moral y religiosa. En *Educación familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 49 – 64), Madrid España: Narcea Editores.
- Gómez P., J. J. (1995), *Buenos Días 2*, Madrid España: Editorial CCS.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2001) *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw – Hill.
- Herrera G., R. M. (1998), *La didáctica de los valores*, Monterrey N. L. México: Ediciones Castillo.
- Hersh, R. H., Paolitto, D. P., Reimer, J. (1988), *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, Madrid España: Narcea.
- Jaques Z., M. (1980), La sobredosis de T. V: El espectáculo de la violencia y sus efectos: *Boletín Educativo del Centro de Estudios de Educación A. M. I. México A. C.*. 2, 21 – 23.
- Jansens, J. (2001), La crianza de los niños y su desarrollo moral y prosocial. En W. Harten, T. Wren y A. Tellings (comp.), *Sensibilidades morales y educación Vol. 2, El niño en edad escolar* (pp. 19 – 44), España: Editorial Gedisa.
- Killen, M. y Horn, S. S. (2001), El formato del desarrollo infantil en las esferas de la moral, la comunidad y la autonomía: Un argumento a favor de las experiencias de aprendizaje en el servicio social. En W. Harten, T. Wren y A. Tellings (comp.), *Sensibilidades morales y educación Vol. 2, El niño en edad escolar* (pp. 105 – 134), España: Editorial Gedisa.
- Kohlberg, L., Power, F. C. Y Higgins, A. (1997), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, España: Gedisa S. A.

- Latapí S., P. (2003), Los contravalores de la televisión. *Proceso*. No. 1938 , 26-28.
- López C., E. (1996), Paradojas del desarrollo moral. En A. I. D. E. X. (Ed.). *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia* (pp.23 – 36), España: Asociación para la investigación y Desarrollo en Extremadura.
- López P., E. (1999), La influencia de los medios de comunicación en la formación de valores: *Revista Mexicana de Pedagogía*. 10, 4 – 10.
- López S., F.(1996), Variables mediadoras del desarrollo personal y social. En A. I. D. E. X. (Ed.). *Educación en valores: educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia* (9 – 22), España: Asociación para la Investigación y Desarrollo Educativo en Extremadura.
- Llanes T., R. (2001), *Como enseñar y transmitir valores. Guía para padres y maestros*, México: Editorial Trillas.
- Manterola M., S. (1988), La serie de animación televisiva Mazinger analizada desde la perspectiva del juego: *Revista de Pedagogía, Chile*. No. 306, 52 – 61.
- Martínez, L. M. Y García, N. A. (2000), Minutos y minutos frente al televisor: *Cuadernos de Pedagogía No. 297*, 41-45.
- Mendoza T., F., González C., F., Aguirre R. J., González G., F., Sosa M., A. y Mendoza A., J. (2001), Los valores de las comunidades educativas de las escuelas de educación básica y media del Distrito Federal: *Revista IFIE (Instituto de Fomento de Investigación Educativa)*, 4-10.
- Mercer, N. (2001), *Palabras y mentes; Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Paídos.
- Monsiváis, C. (1999), Notas sobre violencia urbana, Sino fuera por la tele, los delincuentes no sabrían siquiera de la existencia del delito: *Letras Libres*.5, 38.
- Morduchowicz, R. (2000), Revalorizar la identidad cultural: *Cuadernos de Pedagogía: No. 297*, 32-35.
- Ortega, P. y Mínguez, R., (2001), *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona España: Paídos.
- Payá S., M. (2000), *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, Bilbao: Desclée de Broker.
- Peña R., A. V. y Viveros B. F. (1997), *T. V. y escuela ¿Amigos y/o enemigos?*, México: SEP, Colección educación para los medios.
- Piaget, J. (1995), *Seis estudios de psicología*, Colombia: Editorial Labor S. A.
- Pick, S. y López, A. L. (1998), *Cómo investigar en Ciencias sociales*, México: Trillas.

- Pozo, J. I. (1992), El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll. *Los contenidos en la reforma; Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*.(pp. 19 – 79), Madrid España: Aula XXI Santillana.
- Quintana C., J. Ma., López Q., Alfonso, Sánchez-Gey V., J., Valverde, C., Barranca, J., Fernández F., J. L. (2001), *Cómo educar en valores*, España: Síntesis.
- Sarabia B. (1992), El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll. *Los contenidos en la reforma; Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 133 - 199), Madrid España: Aula XXI Santillana.
- Sarramona, J. (2003), Dimensión educativa de los medios de comunicación. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 107 - 120), Madrid España: Narcea Editores.
- Schaffer H., R. (2000), *Desarrollo social*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- SEP (2001), Talleres Generales de Actualización 2001-2002. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.
- Schramm, W., Lyle, J. y Parker, E. (1965), *Televisión para los niños*, Barcelona España: Editorial Hispano Europea.
- Vinuesa, M. P., (2002), *Construir valores, Currículum con aprendizaje cooperativo*, Bilbao España: Desclée de Brouwer.
- Vygotsky, L. S. (1999), *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México: Ediciones Quinto Sol.
- Wagner, L. (1982), Los efectos de la televisión sobre la lectura: *Revista Lectura y Vida, Argentina*. 3, 18 – 21.
- Wertsch, J. V.(1995), *Vygotsky y la formación social de la mente*, España: Ediciones Paidós.

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 1. "Tabla de resultados obtenidos en el estudio piloto"

Número De ítem	Número de sujeto																																												Puntuaciones por ítem
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	
1	1	4	4	3	5	5	5	1	5	2	5	4	3	2	5	1	5	5	3	4	2	3	5	5	2	5	4	4	5	4	5	3	3	5	3	2	5	3	4	3	3	5	3	3	161
2	5	5	4	3	2	5	5	1	4	5	2	4	3	5	5	4	5	4	5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	2	5	5	3	5	4	5	5	4	5	5	5	187
3	5	5	4	5	5	2	1	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	2	5	2	5	4	4	4	5	5	194
4	5	5	2	1	2	4	1	4	4	1	4	4	3	2	5	3	5	5	3	5	4	3	5	5	3	5	4	2	4	5	5	5	4	5	3	4	5	5	4	5	4	5	3	3	168
5	5	5	2	5	4	4	5	4	4	1	5	4	3	3	5	5	5	4	5	3	4	3	1	5	3	3	4	2	4	5	4	4	3	5	4	4	5	4	4	4	1	5	3	3	165
6	1	2	2	2	1	5	5	4	2	1	4	4	5	3	5	1	5	5	5	5	2	4	5	5	3	5	4	5	4	5	4	5	5	5	3	2	5	4	4	4	2	5	4	4	165
7	5	4	4	5	2	2	1	4	4	1	1	5	5	5	4	5	1	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	1	5	5	4	5	5	5	5	4	4	1	4	1	5	5	170	
8	5	4	4	5	4	2	5	4	2	5	3	5	3	2	4	5	3	1	4	1	4	2	5	5	2	4	4	4	4	4	4	2	1	4	1	2	4	4	4	5	2	5	154		
9	5	4	2	5	5	4	5	2	4	5	5	4	4	4	3	4	5	5	2	3	4	5	5	5	4	5	4	2	3	2	3	5	5	5	3	5	5	5	4	4	4	5	4	4	180
10	5	4	4	5	5	4	1	4	5	5	4	1	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	3	2	4	5	5	3	5	3	5	5	5	4	4	4	5	5	5	104
11	1	2	4	1	2	2	1	4	4	5	5	5	1	2	2	4	1	1	4	5	2	2	3	5	2	2	2	3	4	4	3	3	4	1	5	2	4	1	2	4	4	1	2	2	123
12	1	2	2	5	1	2	1	2	4	5	3	5	1	3	1	4	3	2	5	3	4	1	5	3	2	2	4	1	3	2	2	1	1	1	5	5	1	1	2	2	4	1	1	1	188
13	5	4	4	5	4	4	5	2	4	5	4	5	3	5	4	2	5	5	5	3	4	5	4	5	4	4	5	3	5	2	5	4	3	5	3	2	3	5	5	4	4	5	5	5	184
14	1	4	4	5	1	2	1	4	4	1	5	4	5	3	2	5	1	3	4	2	2	4	2	1	1	4	5	2	2	5	3	3	4	1	5	3	2	3	3	5	4	5	3	3	105
15	1	2	2	1	2	2	5	2	4	1	4	5	5	2	1	5	4	1	4	3	2	5	5	5	1	2	5	2	2	1	4	5	5	1	2	4	2	3	1	4	2	5	1	2	125
16	5	5	4	5	5	4	5	2	4	5	5	3	5	1	4	4	3	5	3	4	4	1	5	5	4	5	5	1	3	4	5	5	4	5	3	2	3	5	5	5	2	5	5	5	178
17	4	4	2	5	1	4	5	4	2	5	3	4	1	2	2	2	2	4	2	3	2	5	4	5	4	2	2	2	5	5	5	3	5	5	4	2	1	1	2	5	4	5	4	5	157
18	5	1	3	5	1	2	5	4	3	1	2	4	5	1	3	5	1	1	3	5	4	3	4	5	4	4	4	1	5	2	4	5	5	4	2	4	2	2	4	5	4	5	1	1	147
19	5	4	4	5	5	4	5	2	3	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	3	4	4	5	5	1	5	5	2	2	3	2	5	4	5	4	5	182
20	5	4	4	5	4	5	5	4	3	5	4	4	5	2	4	4	1	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	2	5	5	5	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	5	5	5	185
21	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	3	4	5	5	3	5	2	5	4	5	3	3	5	3	4	4	5	1	5	4	3	5	2	3	4	5	4	5	4	4	181
22	5	5	4	5	2	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	2	5	5	4	5	3	4	3	5	4	5	3	5	4	5	4	5	195
23	5	4	4	5	2	4	5	4	2	5	4	4	5	2	2	4	5	4	3	4	4	5	5	5	4	2	3	2	5	5	3	3	2	4	5	2	4	1	4	4	2	5	4	5	158

24	5	1	4	5	4	2	5	2	2	5	1	2	5	2	3	5	1	1	4	1	5	1	5	5	2	4	3	2	4	1	4	1	1	4	3	4	4	5	4	4	4	1	1	1	133		
25	4	3	4	1	1	2	5	2	4	1	4	2	5	2	1	4	1	5	4	1	5	1	1	5	4	5	5	2	1	4	5	5	4	2	4	5	2	1	4	3	2	5	1	1	136		
26	5	4	4	1	5	4	5	4	4	5	3	4	5	1	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	5	4	2	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	1	4	5	4	5	177		
27	5	5	4	5	5	4	5	4	2	5	1	2	5	3	3	4	2	5	3	5	2	5	5	5	2	2	3	3	5	5	4	3	4	4	5	5	4	3	3	5	4	5	4	5	167		
28	5	1	2	1	4	2	5	2	2	1	5	2	5	3	3	2	1	1	3	5	4	2	4	5	2	4	3	2	2	5	5	1	3	2	3	5	2	3	4	5	4	1	2	4	133		
29	5	4	4	5	4	4	5	2	3	5	5	4	5	3	5	4	1	5	4	5	4	5	5	5	4	4	3	2	4	5	5	5	5	4	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	184		
30	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	1	4	1	5	4	4	5	5	4	5	2	5	5	5	4	4	5	3	5	1	2	2	2	4	4	5	4	5	4	5	3	5	4	5	179		
31	1	4	4	5	1	2	5	2	3	5	2	1	5	4	3	4	4	5	3	2	4	4	4	5	2	4	5	2	4	5	4	1	1	2	3	5	4	3	4	5	4	1	2	1	143		
32	1	4	4	1	4	2	1	2	4	1	5	1	5	4	4	4	4	1	4	1	2	2	5	5	2	5	3	4	1	4	4	5	3	2	3	3	2	1	4	5	2	4	1	1	134		
33	5	1	4	5	4	4	5	4	3	5	5	1	5	5	4	4	4	5	4	5	4	1	5	5	4	2	4	2	1	4	4	5	5	4	5	5	5	3	3	4	4	4	5	5	175		
34	5	4	4	5	1	4	5	4	4	5	4	2	5	4	3	4	4	5	3	4	4	5	4	5	4	3	5	3	5	4	4	1	1	2	5	2	5	5	4	5	4	4	5	5	176		
35	5	2	4	5	5	4	5	4	2	5	4	2	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	3	2	4	4	5	3	3	2	4	3	5	5	4	4	4	5	4	5	178		
36	5	5	4	5	5	4	5	4	3	5	1	4	1	2	3	4	1	5	3	5	2	5	5	5	4	3	3	4	4	4	4	3	5	4	3	3	5	5	4	5	4	5	4	5	173		
37	5	3	2	1	1	2	5	2	3	1	5	2	1	4	3	4	2	1	3	1	4	5	5	5	2	4	4	4	2	3	4	3	4	2	4	5	2	1	4	2	2	4	1	1	126		
38	5	5	4	5	5	4	5	4	2	5	3	2	5	1	2	4	2	5	5	5	2	3	5	5	4	1	5	2	4	5	4	1	3	2	3	2	2	5	4	3	2	5	4	4	161		
39	5	4	4	5	5	4	5	4	2	5	1	5	5	2	2	4	2	1	4	5	4	4	5	5	4	4	5	1	4	1	4	4	5	2	5	5	4	3	4	3	4	5	5	5	167		
40	1	4	4	5	1	2	5	2	4	1	5	1	1	1	3	4	1	5	4	1	4	5	5	5	5	1	5	4	1	4	5	5	2	4	3	4	5	2	2	1	2	1	2	1	131		
41	5	5	4	5	2	4	5	4	4	5	1	2	5	2	2	4	2	5	3	5	2	2	4	1	4	4	3	2	5	5	5	3	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	5	5	167		
42	1	4	4	5	1	2	1	2	3	1	5	4	5	2	3	4	4	5	2	2	2	4	5	5	2	4	3	3	4	1	5	3	1	4	5	4	5	5	4	5	4	5	2	4	1	1	137
43	5	5	2	5	2	4	5	4	3	5	5	4	5	1	3	4	2	5	3	5	4	4	5	5	4	4	3	1	4	5	5	1	4	2	3	4	5	1	4	3	2	5	5	5	167		
44	5	5	4	5	5	4	5	4	3	5	1	2	5	3	2	4	2	1	4	2	2	4	4	5	4	5	3	2	4	5	1	5	5	4	3	5	5	5	4	3	4	5	5	4	169		
45	1	1	4	5	4	2	5	2	4	1	5	2	1	4	5	4	5	5	1	4	4	2	4	5	2	2	5	2	1	5	5	1	2	4	3	3	1	1	4	2	2	1	2	2	128		
46	5	2	4	4	2	4	5	4	4	5	1	5	5	2	3	4	1	1	4	2	4	4	2	5	4	3	4	2	5	5	4	3	5	2	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	168		
47	5	1	4	5	1	2	1	2	4	1	5	1	1	3	2	4	4	5	3	4	4	1	4	5	2	4	4	3	1	5	5	5	2	4	5	5	5	5	2	1	2	1	2	2	129		
48	5	5	4	5	2	4	5	4	2	5	4	4	5	1	4	2	1	5	2	4	4	4	1	5	2	4	4	1	5	4	3	5	3	4	5	5	1	1	4	3	4	5	5	4	162		
49	1	4	4	5	1	4	5	2	4	1	5	4	1	5	2	4	1	5	4	3	5	1	5	5	4	4	3	4	5	2	5	3	1	4	3	2	5	5	4	5	4	4	2	5	154		
50	5	2	4	5	2	4	5	4	3	5	5	4	5	3	3	4	2	5	3	5	2	5	5	5	4	4	3	1	4	4	4	4	5	4	5	5	1	5	4	5	4	5	5	5	176		
51	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	2	5	2	4	4	3	5	4	5	3	5	5	5	4	5	4	4	5	5	3	5	4	2	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	193		
52	5	5	4	5	2	4	5	2	3	5	4	4	5	2	4	4	4	5	5	4	2	4	5	5	2	2	2	2	4	5	4	1	3	4	3	2	4	1	4	3	3	5	5	5	158		

53	5	4	4	5	1	2	5	5	2	5	5	2	5	4	3	4	4	5	1	2	3	1	5	5	4	3	4	3	5	5	5	5	2	4	3	1	4	5	4	5	4	4	2	2	163	
54	5	5	2	5	2	4	1	4	4	5	5	2	5	2	3	5	1	5	3	4	3	5	4	5	4	4	5	3	4	4	4	1	3	4	5	3	1	3	4	5	4	5	5	4	164	
55	5	4	4	5	4	2	5	2	3	1	5	4	5	4	3	5	1	5	4	5	4	1	5	5	2	2	5	2	5	2	4	5	3	4	3	4	2	5	4	1	2	4	5	5	150	
56	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	2	5	4	3	4	4	5	4	5	1	4	5	5	4	4	1	2	4	4	4	2	3	4	3	5	4	5	4	5	4	5	4	4	180	
57	5	5	4	5	5	4	5	4	2	5	4	4	5	4	2	5	3	5	2	4	4	4	5	5	4	4	5	2	4	5	4	1	2	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	178	
58	5	3	4	5	4	4	5	4	4	1	5	4	5	4	3	4	2	5	3	4	4	1	5	5	4	4	3	2	5	5	5	4	4	4	3	5	3	4	4	1	4	4	5	5	172	
59	5	4	4	5	4	4	5	4	4	1	5	3	5	1	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	2	3	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	1	4	4	5	5	179	
60	5	4	4	5	4	2	5	4	2	5	5	3	5	3	4	4	2	5	3	5	4	5	5	5	4	4	3	1	5	5	4	5	5	4	4	5	5	3	4	2	4	4	5	5	180	
61	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	2	5	3	2	4	4	5	2	5	2	1	5	5	2	3	4	1	4	5	4	1	3	4	5	5	5	3	4	2	4	5	5	5	170	
Puntuación total de cada sujeto →	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
	5	3	2	6	9	0	6	0	0	2	3	0	5	8	0	3	8	5	1	3	0	2	7	9	9	2	3	5	3	4	5	1	0	1	3	3	2	1	3	3	1	4	2	4		
	5	0	1	5	7	2	1	1	4	6	5	1	2	0	0	9	6	1	6	3	5	0	1	5	9	6	9	6	1	2	2	2	2	5	8	5	5	2	1	0	3	0	6	1	1	

Anexo 2

Número distintivo _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones que se presentan enseguida, posteriormente tacha con una equis (X) sólo una de las 5 respuestas que aparecen en la parte de abajo. Procura contestar de acuerdo a tu opinión y con sinceridad. Gracias.

1. Golpear a alguien sin razón es divertido.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

2. Es válido tomar los objetos de otra persona por la fuerza.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

3. Es importante aceptarnos como somos.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

4. Hay que decirle groserías a otra persona cuando nos disgusta su trabajo

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

5. Los problemas con otra persona se solucionan lanzándole objetos.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

6. La vida de las personas es más valiosa que el dinero.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

7. Un padre de familia tiene que agredir a su hijo si éste se porta mal.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

8. Es correcto que los padres obliguen a sus hijos a donar sangre.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

9. Es divertido burlarse de los defectos físicos de las personas.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

10. Una manera de solucionar nuestros problemas con alguien es mandarlo golpear.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

11. Hacer bromas por teléfono a otras personas es una manera de divertirse.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

12. Un fumador debe evitar fumar en lugares cerrados en los que hay otras personas.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

13. Es emocionante tomar sustancias del laboratorio escolar para hacer travesuras.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

14. Una forma de recibir a un invitado en nuestra casa es con educación y cortesía.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

15. Si un alumno comete una mala acción y el prefecto le castiga, el alumno tiene derecho a decirle groserías.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

16. Al entrar a un restaurante podemos ordenar lo que queremos de manera grosera.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

17. Es un error que los alumnos rayen las bardas de la escuela.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

18. Es divertido espiar lo que hacen los adultos.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

19. Es divertido mostrar las “pompas” frente a otras personas.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

20. Es importante evitar hacer ruido en lugares donde pueda molestar a otras personas.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

21. Las promesas tienen que cumplirse.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

22. Es incorrecto tratar a las mujeres como objetos.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

23. Es divertido burlarse de los deseos de los demás.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

24. Es bueno quedarse con los objetos que alguien nos presta.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

25. Hay que decirle “lelo” a una persona que aprende despacio.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

26. Es válido fingir estar enfermo para poder faltar a trabajar.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

27. Golpear a los compañeros de clase es una forma de desaburrirse.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

28. Es buena idea apostar cosas que pertenecen a otros.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

29. Es incorrecto jugar en lugares donde se puedan ocasionar accidentes.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

30. Un compañero que es miedoso es un maricón.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

31. Cuando alguien toma un objeto de otro compañero sin pedirlo tenemos derecho a golpearlo.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

32. Es indebido destrozar objetos de otras personas.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

33. Una travesura es divertida aunque se lastime a otras personas.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

34. Robar Cable Visión es un buen ahorro de dinero.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

35. En un supermercado podemos comer lo que queramos sin pagarlo.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

36. Es incorrecto robar cosas a los demás.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

37. Es importante evitar tirar basura en las calles.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

38. El conductor designado puede beber con moderación.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

39. Es válido agredir a emigrantes de otros países.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

40. Es permitido empujar a una persona para ganarle un asiento.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

41. Las señales de tránsito tienen que tomarse en cuenta.

- Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 En desacuerdo Completamente en desacuerdo

42. El conductor de un auto tiene que respetar a las personas que caminan en la calle.

Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

En desacuerdo Completamente en desacuerdo

43. Los reglamentos tienen que obedecerse.

Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

En desacuerdo Completamente en desacuerdo

44. Poner apodos a los demás es una buena manera de entretenerse.

Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

En desacuerdo Completamente en desacuerdo

Anexo 3

FORMATO DE OBSERVACIÓN

No. De sesión _____ **Título del (los) capítulo(s)** _____

ANTES DE LA PROYECCIÓN DEL VIDEO

FORMATO DE OBSERVACIÓN

No. De sesión _____ **Título del (los) capítulo(s)** _____

DURANTE LA PROYECCIÓN DEL VIDEO

FORMATO DE OBSERVACIÓN

No. De sesión_____

Título del (los) capítulo (s)_____

DESPUÉS DE LA PROYECCIÓN DEL VIDEO

Anexo 5

Tabla 3. "Tabla general de resultados obtenidos en el post – test"

Sujetos ↓	Número de ítem																																												Puntuación total	Calificación del sujeto		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44				
1	4	4	4	4	3	1	1	3	3	1	2	4	3	4	2	2	1	4	5	3	3	4	3	4	4	2	4	4	1	4	4	3	4	4	4	4	1	3	3	4	5	4	2	4	3	139	3.16	
2	4	4	2	5	4	5	4	4	5	4	2	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	5	5	2	4	4	2	187	4.25		
3	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	2	4	4	5	4	4	4	4	4	5	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	2	5	5	5	4	176	4			
4	5	5	5	3	3	1	5	5	5	3	3	5	5	4	3	5	1	5	5	5	5	1	3	3	3	5	3	5	3	5	5	1	5	3	5	1	1	5	5	5	5	5	3	3	169	3.84		
5	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	3	5	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	2	4	4	2	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	161	3.66			
6	4	5	5	4	1	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	1	5	5	5	3	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	188	4.27			
7	5	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	5	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	5	5	4	3	5	4	5	5	5	179	4.07		
8	4	4	4	3	3	4	4	4	1	3	4	5	3	4	4	3	1	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	1	4	1	2	4	4	4	4	1	2	4	4	4	4	4	4	152	3.45		
9	4	4	5	3	2	5	5	4	5	3	5	4	3	4	2	4	2	5	4	4	4	5	4	2	4	2	1	5	2	2	2	2	1	2	5	3	2	5	2	4	1	4	5	2	148	3.36		
10	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	205	4.64		
11	4	3	5	3	4	5	3	4	5	4	2	1	4	4	5	4	1	4	3	4	5	4	3	5	5	3	4	3	3	4	3	4	2	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	2	167	3.80		
12	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	1	5	5	5	4	1	5	5	1	3	1	5	5	5	5	5	5	3	5	5	1	5	3	5	1	2	5	5	5	5	5	5	5	182	4.14		
13	4	4	5	4	4	2	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	2	1	1	5	5	5	4	4	4	4	1	4	5	2	4	1	4	4	4	2	2	4	4	4	2	2	5	1	155	3.52		
14	4	4	4	3	3	1	3	5	5	4	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	3	1	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	171	3.89		
15	5	5	5	1	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	2	1	5	5	4	1	4	4	4	4	5	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	183	4.16		
16	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4	4	1	5	4	5	4	5	5	2	5	4	2	4	5	2	2	1	3	4	5	4	4	2	179	4.07		
17	5	5	5	5	5	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	1	5	5	5	5	206	4.68		
18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	220	5	
19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1	1	5	5	196	4.45
20	2	3	5	2	1	3	5	2	1	2	3	5	1	4	2	2	3	4	4	3	4	1	3	2	2	1	2	4	1	3	4	2	4	2	2	2	4	2	5	1	3	4	1	1	117	2.66		
21	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	4	4	3	5	5	5	1	4	5	202	4.59	
22	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	2	2	2	4	4	4	4	3	4	3	2	158	3.59		
23	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	177	4.02	
24	5	5	5	4	5	1	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	3	5	4	5	5	5	2	5	5	5	3	5	5	4	195	4.43	

Anexo 6

Tabla 4. Tabla general de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre – test y el post – test.

Sujeto	Puntuaciones totales en el pre – test	Puntuaciones totales en el post – test
1	192	139
2	193	187
3	169	176
4	204	169
5	166	161
6	186	188
7	205	179
8	189	152
9	176	148
10	204	205
11	167	167
12	184	182
13	210	155
14	202	171
15	207	183
16	202	179
17	205	206
18	214	220
19	192	196
20	131	117
21	204	202
22	172	158
23	183	177
24	187	195
25	204	214
26	171	160
27	174	155
28	188	131
29	160	164
30	148	145
31	179	176
32	178	164
33	210	216
34	185	154
35	176	148
36	180	121
37	187	189
38	185	151
39	189	163
40	175	160
41	154	144
42	174	146
43	168	174
44	112	171
45	159	127
46	161	156
47	170	161
48	189	156
49	168	172
50	179	170
51	203	174

Anexo 7

Tabla 5. Tabla general de calificaciones de los sujetos en el pre – test y el post – test.

Sujetos	Género (Hombre o Mujer)	Calificaciones en el pre – test	Calificaciones en el post - test	Aumento de calificación después de ver los videos	Disminución de calificación después de ver los videos
1	M	4.36	3.10		1.26
2	M	4.39	4.25		.14
3	M	3.84	4.00	.16	
4	H	4.64	3.84		.08
5	M	3.77	3.66		.11
6	H	4.28	4.27		.01
7	H	4.66	4.07		.59
8	H	4.30	3.45		.85
9	H	4.00	3.36		.64
10	M	4.64	4.64		
11	H	3.80	3.80		
12	M	4.18	4.14		.04
13	H	4.77	3.52		1.25
14	H	4.60	3.89		.71
15	M	4.70	4.16		.54
16	M	4.59	4.07		.52
17	M	4.66	4.68	.02	
18	M	4.86	5.00	.14	
19	M	4.36	4.45	.09	
20	H	2.98	2.66		.32
21	M	4.64	4.59		.05
22	H	3.91	3.59		.32
23	H	4.16	4.02		.14
24	H	4.25	4.43	.18	
25	M	4.64	4.86	.22	
26	H	3.89	3.64		.25
27	H	3.95	3.52		.43
28	M	4.27	2.98		1.29
29	H	3.64	3.73	.09	
30	H	3.36	3.30		.06
31	M	4.07	4.00		.07
32	H	4.05	3.73		.32
33	H	4.77	4.91	.14	
34	H	4.20	3.50		.70
35	M	4.00	3.36		.64
36	M	4.09	2.75		1.34
37	H	4.25	4.30	.05	
38	H	4.20	3.43		.77
39	H	4.30	3.70		.60
40	M	3.98	3.64		.34
41	H	3.50	3.27		.23
42	H	3.95	3.32		.63
43	M	3.82	3.95	.13	
44	H	4.82	3.89		.93
45	H	3.61	2.89		.72
46	H	3.66	3.55		.11
47	H	3.86	3.66		.20
48	M	4.30	3.57		.73
49	M	3.82	3.91	.09	
50	M	4.07	3.86		.21
51	H	4.61	3.95		.66

Anexo 8

Tabla 6. Tabla general de actitud de los sujetos en el pre – test y post – test.

Sujeto	Género (Hombre o Mujer)	Actitud del sujeto En el pre – test	Actitud del sujeto en el pos – test
1	M	Favorable	Ni fav., ni desfav.
2	M	Favorable	Favorable
3	M	Ni fav., ni desfav.	Favorable
4	H	Favorable	Favorable
5	M	Favorable	Favorable
6	H	Favorable	Favorable
7	H	Muy favorable	Favorable
8	H	Favorable	Ni fav., ni desfav.
9	H	Favorable	Ni fav., ni desfav.
10	M	Muy favorable	Muy favorable
11	H	Favorable	Favorable
12	M	Favorable	Favorable
13	H	Muy favorable	Favorable
14	H	Muy favorable	Favorable
15	M	Muy favorable	Favorable
16	M	Muy favorable	Favorable
17	M	Muy favorable	Muy favorable
18	M	Muy favorable	Muy favorable
19	M	Favorable	Favorable
20	H	Ni fav., ni desfav.	Ni fav., ni desfav.
21	M	Muy favorable	Muy favorable
22	H	Favorable	Favorable
23	H	Favorable	Favorable
24	H	Favorable	Favorable
25	M	Muy favorable	Muy favorable
26	H	Favorable	Favorable
27	H	Favorable	Favorable
28	M	Favorable	Ni fav., ni desfav.
29	H	Favorable	Favorable
30	H	Ni fav., ni desfav.	Ni fav., ni desfav.
31	M	Favorable	Favorable
32	H	Favorable	Favorable
33	H	Muy favorable	Muy favorable
34	H	Favorable	Ni fav., ni desfav.
35	M	Favorable	Ni fav., ni desfav.
36	M	Favorable	Ni fav., ni desfav.
37	H	Favorable	Favorable
38	H	Favorable	Ni fav., ni desfav.
39	H	Favorable	Favorable
40	M	Favorable	Favorable
41	H	Ni fav., ni desfav.	Ni fav., ni desfav.
42	H	Favorable	Ni fav., ni desfav.
43	M	Favorable	Favorable
44	H	Muy favorable	Favorable
45	H	Favorable	Ni fav., ni desfav.
46	H	Favorable	Favorable
47	H	Favorable	Favorable
48	M	Favorable	Favorable
49	M	Favorable	Favorable
50	M	Favorable	Favorable
51	H	Muy favorable	Favorable

Anexo 9

Tabla 7. Tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a la temática “Agresión física o verbal contra otras personas”

Número de los ítems de la escala correspondientes a la temática “Agresión física o verbal contra otras personas”	Puntuaciones totales por ítem en el pre – test	Puntuaciones totales por ítem en el post – test
1	225	204
2	233	224
4	223	207
5	227	203
7	208	201
10	227	223
40	234	209
44	217	176
30	222	209
31	232	198
39	232	214

Anexo 10

Tabla 8. Tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a la temática “Respeto a sí mismo y hacia las demás personas”

Número de los ítems de la escala correspondientes a la temática “Respeto a sí mismo y hacia las demás personas”	Puntuaciones totales por ítem en el pre – test	Puntuaciones totales por ítem en el post – test
3	243	230
6	169	174
8	228	212
9	232	217
11	214	172
12	203	182
14	240	224
16	221	206
18	228	214
18	235	219
20	185	176
21	214	204
22	139	149
23	226	209
25	228	209
27	220	191
33	221	196
42	214	199

Anexo 11

Tabla 9. Tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a la temática “Respeto a las normas establecidas”

Número de los ítems de la escala correspondientes a la temática “Respeto a las normas establecidas”	Puntuaciones totales obtenidas por ítem en el pre - test	Puntuaciones totales obtenidas por ítem en el post – test
13	232	211
15	231	210
17	163	159
26	224	189
29	164	150
34	203	190
37	183	159
38	201	187
41	221	185
43	238	201

Anexo 12

Tabla 10. Tabla de puntuaciones totales por ítem correspondientes a la temática “Respeto a los objetos ajenos”

Número de los ítems de la escala correspondientes a la temática “Respeto a los objetos ajenos”	Puntuaciones totales obtenidas por ítem en el pre - test	Puntuaciones totales obtenidas por ítem en el post – test
24	226	209
28	236	118
32	145	140
35	228	205
36	146	161

Anexo 13

Tabla 11. Tabla de puntuaciones totales correspondientes a los sujetos del género masculino en el pre – test y el post – test.

Número de sujeto (masculino)	Puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el pre - test	Puntuaciones totales obtenidas por los sujetos en el post - test
4	204	169
6	186	188
7	205	179
8	189	152
9	176	148
11	167	167
13	210	155
14	202	171
20	131	117
22	172	158
23	183	177
24	187	195
26	171	160
27	174	155
29	160	164
30	148	145
32	178	164
33	210	216
34	185	154
37	187	189
38	185	151
39	189	163
41	154	144
42	174	146
44	212	171
45	159	127
46	161	156
47	170	161
51	203	174

Anexo 14

Tabla 12. Tabla de puntuaciones totales correspondientes a los sujetos del género femenino en el pre – test y en el post – test.

Número de sujeto (femenino)	Puntuaciones totales obtenidas las mujeres en el pre – test	Puntuaciones totales obtenidas por las mujeres en el post - test
1	192	139
2	193	187
3	169	176
5	166	161
10	204	205
12	184	132
15	207	183
16	202	179
17	205	206
18	214	220
19	192	196
21	204	202
25	204	214
28	188	131
31	179	176
35	176	148
36	180	121
40	175	160
43	168	174
48	189	157
49	168	172
50	179	170

Anexo 15

Tabla 13. Tabla de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de primer grado de secundaria en pre – test y el post – test

Número de sujeto (1º grado)	Género (Hombre o Mujer)	Puntuación total en el pre – test	Puntuación total en el post – test
1	M	192	139
2	M	193	187
3	M	169	176
4	H	204	169
5	M	166	161
6	H	186	188
7	H	205	179
8	H	189	152
9	H	176	148
10	M	204	205
11	H	167	167
12	M	184	182
13	H	210	155
14	H	202	171
15	M	207	183
16	M	202	179

Anexo 16

Tabla 14. Tabla de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de segundo grado de secundaria en pre – test y el post – test.

Número de sujeto (2º grado)	Género (Hombre o Mujer)	Puntuación total obtenida en el pre- test	Puntuación total obtenida en el post – test
17	M	205	206
18	M	214	220
19	M	192	196
20	H	131	117
21	M	204	202
22	H	172	158
23	H	183	177
24	H	187	195
25	M	204	214
26	H	171	160
27	H	174	155
28	M	188	131
29	H	160	164
30	H	148	145
31	M	179	176
32	H	178	164
33	H	210	216
34	H	185	154
35	M	176	148
36	M	180	121

Anexo 17

Tabla 15. Tabla de puntuaciones totales obtenidas por los sujetos de tercer grado de secundaria en pre – test y el post – test.

Número de Sujeto (3° grado)	Género (Hombre o mujer)	Puntuación total obtenida en el pre – test.	Puntuación total obtenida en el post – test.
37	H	187	189
38	H	185	151
39	H	189	163
40	M	175	160
41	H	154	144
42	H	174	146
43	M	168	174
44	H	112	171
45	H	159	127
46	H	161	156
47	H	170	161
48	M	189	156
49	M	168	172
50	M	179	170
51	H	203	174