



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

CAMPUS "IZTACALA"

VALORACION Y AUTOVALORACION COMO FORMAS
DE REDUCIR LA INDISCIPLINA DENTRO DEL
SALON DE CLASES.

PO1208/95
E1.3

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
FRANCISCA MAYA MUÑOZ



LOS REYES IZTACALA,

1995

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A SHARIF

AFSHIN Y ARASH

EN REALIDAD NO EXISTE LA
PEREZA, EL CONCEPTO ADECUADO
ES, AUSENCIA DE INTERES.

A.S. NEILL

I N D I C E

	<u>PAG.</u>
RESUMEN	1
INTRODUCCION.	2
<u>CAPITULO I</u>	
" <u>ASPECTO FILOSOFICO</u> ".	5
CONSIDERACIONES SOBRE ESTE.	17
<u>CAPITULO II</u>	
" <u>ASPECTO PEDAGOGICO</u> ".	20
CONSIDERACIONES SOBRE ESTE.	37
<u>CAPITULO III</u>	
" <u>ASPECTO PSICOLOGICO</u> ".	41
CONSIDERACIONES SOBRE ESTE.	54
<u>CAPITULO IV</u>	
" <u>METODOLOGIA</u> ".	57
DISCUSION.	69
A N E X O S	73
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	

R E S U M E N

El propósito de este estudio, fue reducir la indisciplina a través de técnicas de Valoración y Autovaloración aplicadas a 45 niños de 4o. grado de una escuela primaria Estatal. - La variable dependiente que se manejó fué la conducta de los - alumnos y la variable independiente fué la valoración y autovaloración que los niños hacían sobre su propia conducta. Se utilizó un diseño A-B, donde en la fase A (L.B) se registró la - frecuencia de conductas de "indisciplina" presentadas por los - alumnos y en la fase B (de intervención) los niños mencionaban, en base a registros que ellos mismos llevaban, cómo había sido su conducta durante el día y las implicaciones de ésta. Los - resultados obtenidos mostraron que hubo una reducción en la - "indisciplina" cuando los niños tenían que valorar su comportamiento frente al grupo de un promedio de 28 conductas inadecuadas a la semana por niño, se redujeron a 4 conductas inadecuadas por niño, a raíz de la aplicación de la variable independiente se concluyó que el niño puede llegar a la autoregulación de su propia conducta sin el uso de métodos coercitivos - empleados por el maestro.

I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo a un "problema" de indisciplina que se consideró bajo una concepción tradicionalista que los maestros tenían sobre éste aspecto tan inquietante para ellos, ya que ésta resulta incompatible con el aprendizaje, puesto que - un niño que está jugando, platicando o molestando a sus compañeros, es difícil que asimile los conocimientos que la maestra trata de impartir y esto trae como consecuencia, que el niño - no realice los ejercicios o tareas que se dejan, porque no entendió lo que se vió en la clase y más aún, estos niños van representando a los alumnos con bajo rendimiento escolar. Es importante señalar que el objetivo del presente trabajo se encaminó a brindar algunas posibles alternativas a los maestros, - para abordar este "problema", bajo un concepto diferente sobre disciplina y con una perspectiva en donde se plantea desaparecer en la medida de las posibilidades el verticalismo que existe del maestro hacia el alumno. Actualmente, se encontró que esta concepción que se manejó en el inicio de este estudio sobre disciplina y la actitud del maestro, son aspectos que entre otros están abordados dentro de la modernización educativa.

El problema de la indisciplina del marco educativo ha - sido abordado desde el punto de vista filosófico, pedagógico y

psicológico, por lo que se hablará de su incidencia en lo educativo, y más concretamente en la disciplina escolar.

En el punto de vista filosófico se hablará de cómo las diferentes corrientes (idealismo, realismo, pragmatismo, humanista, supernaturalismo) conciben la educación, la disciplina, la libertad. Estos conceptos se encuentran íntimamente ligados, ya que no podemos hablar de una sin mencionar a la otra y dependiendo de la postura filosófica, podemos explicar y/o - - entender actitudes rígidas y dogmáticas en relación a la disciplina, dentro de los salones de clases, o bien, actitudes - - abiertas sujetas a constantes modificaciones o transformaciones que proclaman una mayor libertad para el ser humano.

Desde el punto de vista pedagógico, se hablará de algunos notables pedagogos que se adelantaron a su época, introduciendo conceptos que actualmente son retomados; así como se mencionará trabajos más recientes sobre la disciplina y culminando con todo lo que plantea el programa para la modernización educativa. Este análisis se incluyó porque, en primer lugar, este programa es actualmente la base del sistema educativo escolar y en segundo lugar, cabe resaltar la correlación en contrada entre el planteamiento del presente trabajo y el programa para la modernización educativa. Por último, desde el -

Posteriormente, de cada aspecto se pondrán consideraciones personales.

Finalmente, se presentará un estudio piloto que se llevó a cabo, con el objeto de comprobar o rechazar la efectividad de una técnica de valoración y autovaloración para reducir la indisciplina dentro del salón de clases, así como los resultados obtenidos, la discusión y conclusiones a las que se llegaron con dicho estudio.

CAPITULO I

ASPECTO FILOSOFICO

Solo se mencionarán la filosofía moderna que comprende del siglo XV al siglo XIX y la Contemporánea siglo XX, ya que básicamente las doctrinas desarrolladas en éstos periodos, son en las que se han sustentado las teorías Pedagógicas y Psicológicas. Bien sabido es, que toda educación está sustentada en determinada corriente filosófica; en su forma de concebir a ésta o resaltar los aspectos a considerar dentro de las cuestiones educativas. Estas etapas son retomadas en J. Aceves (1993).

Comenzará el Idealismo de Descartes, pero no se puede olvidar que esta corriente nace con Platón, quien postula que todo cuanto el hombre puede explicar y comprender ha de constituir en términos de la mente. Sostiene que la primera y última realidad son las ideas y sus construcciones. Sin embargo, estas concepciones se han renovado con elementos de comprensión dinámica. Descartes (1561-1626), era mecanicista de acuerdo con la ciencia natural en gestión. Toda realidad se halla determinada, según él, mediante leyes mecánica y calculables a las que pretende reducir todos los fenómenos. Es también subjetivista, es decir, que el dato último constituye el punto de partida de la filosofía es el pensar.

Por otro lado, en Inglaterra se desarrolla el Empirismo, con Francis Bacon, Locke, Berkeley y Hume. Es un movimiento - que se extiende por Europa, proclama su fé en el progreso moderno y ambiciona llevarlo a todos los terrenos de la vida se trata de beneficiar a los demás con los frutos del progreso. - La fé en adelantos de la edad moderna y la voluntad de un progreso inspirado en los nuevos principios, provocó una hostilidad a los valores tradicionales. Esto se nota en la nueva manera de ver el mundo, la religión y la sociedad. Naturaleza, - hombre y derechos del hombre, razón y ciencia, son las nuevas - consignas, sus ojos están dirigidos hacia el porvenir, sueña - con un hombre ideal y universal, en el que su naturaleza y razón constituyen las supremas normas de valor en el ámbito humano.

Por su parte, el idealismo Alemán representado por: - Kant, Fichte, Schelling y Hegel.

Kant (1724-1804), citado por Bochenski (1976), se dió - a la tarea de salvar el espíritu, el saber, la moral y la religión, sin renunciar a ello a ninguno de los principios fundamentales del pensamiento moderno, en primer lugar acogió el mecanicismo que, en su opinión regía en el ser del mundo empírico, sin exceptuar al pensamiento subjetivo. Pero éste mundo -

mismo es, para él resultado de una síntesis que establece el sujeto trascendental sobre la masa informe de las sensaciones. De aquí, se sigue con las leyes de la lógica, la matemática y las ciencias de la naturaleza rigen en este mundo, pues el pensamiento es quien las mete en él y sostiene su estructura fundamental. Pero el espíritu no está sometido a éstas leyes, ya que no procede del mundo de los fenómenos, sino que, más bien, es el legislador que edifica ese mundo. De esta suerte se han salvado, a la vez, el saber y el espíritu. Kant aborda el problema de la existencia de Dios, de la inmortalidad y de la libertad, que, según él, constituyen los tres principales problemas de la filosofía.

Para Fichte, la ciencia tiene por objeto la relación -- del yo con el no yo, conciencia y mundo. Fichte es el filósofo de la actividad, por eso afirma la existencia de la libertad y voluntad. ¿Qué es la realidad para Fichte? Es pura actividad, agilidad, no sustancia o cosa, su filosofía es un idealismo subjetivo.

Para Schelling, la naturaleza es como un organismo que tiende a la vivificación, no acepta la interpretación mecanicista de la vida. La naturaleza tiene tres etapas: Materia, luz y vida. Con la aparición del hombre, la naturaleza termina

su tarea. Su filosofía se puede considerar como un idealismo-objetivo.

Hegel, por su parte, pone mucha atención a lo concreto, a la vida, para él la realidad es el absoluto, que existe en una evolución dialéctica de carácter lógico racional, afirma: - Todo lo real es racional y todo lo racional es real. Hegel toma el término al estilo de Platón: Dialéctica es el método mismo de la filosofía, pero con más amplitud. La dialéctica es la marcha, el desarrollo del absoluto. La ambición de Hegel fué construir un sistema integral que comprende y explica la totalidad del universo, el método de ésta filosofía es la dialéctica, basado en el principio en que la historia es racional, como toda realidad, como la evolución de la naturaleza, como el desarrollo lógico de las ideas. Hegel tiene conciencia de que él culmina y cierra una época, la edad moderna, lo cierto es que a mediados del siglo XIX se derrumba el idealismo, entrando el materialismo y el pensamiento reducido a ciencia y técnica. En primera instancia, encontramos el Materialismo Teológico y Dialéctico, con Bauer, Feuerbach. Los seguidores de Hegel se habían dividido en una derecha y una izquierda, Bauer se puso al frente de la izquierda, éste comienza a combatir la propiedad privada como la causa de la desigualdad, y acusa al estado de potencia opresora.

Para Feuerbach, el primer pensamiento fué Dios, el segundo la razón, el tercero y último el hombre, partiendo del hombre debemos entender también la religión. No creó Dios al hombre, sino que el hombre ha creado a Dios. El hombre ha frustrado su existencia de acá por la promesa de un más allá.

C. Marx (1818-1883), ideólogo alemán, retoma la doctrina de Feuerbach y Hegel, dándole una vuelta completa hacia el Materialismo dinámico, mediante la dialéctica, construyendo de ésta manera, el "Materialismo Dialéctico", emplea el mismo sistema en el análisis de la historia y surge el "Materialismo Histórico", éstos son los fundamentos del Marxismo.

Marx combatió a los socialistas llamados por el burgueses y reaccionarios. Marx y Engels querían formar un socialismo científico, con un carácter político, económico y proletario.

El Materialismo Dialéctico. Marx afirma: Mi método dialéctico no sólo es en su base distinto del método de Hegel, sino, que es, su reverso. Para Hegel el proceso del pensamiento, al que llama idea, lo convierte en sujeto con vida propia, es el creador de lo real, es su simple forma externa. Para mí, - por el contrario la idea no es más que lo material traspuesto-

y traducido en la cabeza del hombre. Marx no acepta el Materialismo estático de Feuerbach, lo convierte en un materialismo dialéctico o cambiante. De la evolución de la materia, surge todo, incluso el pensamiento o idea. La dialéctica operará conforme a reglas fundamentales que pueden reducirse a tres: - 1o.- La ley de la unidad de los contrarios. 2o.- Ley del paso de la cantidad a la cualidad. 3o.- Ley de la negación.

Materialismo Histórico. Marx interpreta la historia en una perspectiva totalmente materialista. Toda la historia se desenvuelve bajo un imperativo que determina sus fases, las - cuales modelan al hombre. Lo económico determina la vida del hombre. De lo económico depende no sólo la estructura de la - sociedad, sino también toda la cultura espiritual: La reli- gión, filosofía, moral, arte. Lo económico es la base y por - lo tanto, el origen de la evolución humana.

Como la economía es producción, y la producción supone fuerzas productoras, y las fuerzas productoras se constituyen en clases, la historia de la humanidad será la historia de la humanidad será la historia de la lucha de clases.

Augusto Comte, quien desarrolla la filosofía positiva, - señala que, una ciencia es positiva, cuando se abstrae de toda

especulación sobre la cosa en sí (la esencia), y se limita a la exacta observación de los fenómenos visibles y trata de reducir los resultados de la observación, a las leyes generales. El fin del saber es la previsión racional: Ver para prever, prever para ver. Orden y progreso, son sus lemas.

Otra postura contraria a lo que en este período se ha desarrollado, está la Filosofía de la vida, representada por Spencer, Weber, Nietzsche, Bergson, podemos señalar en común lo siguiente: Todos son actualistas absolutos, para ellos no hay más que movimiento, devenir, vida, el ser, la materia no son considerados.

Su concepción de la realidad es orgánica, la biología, es en ellos tan decisiva, como la física en los representantes del materialismo científico. Aquí la historia es considerada, pero como la vida en movimiento, son decididamente empiristas, reconocen como método: La intuición, la práctica, la comprensión vive de la historia. Podemos distinguir diferentes escuelas dentro de la filosofía de la vida, la filosofía de Bergson, el pragmatismo norteamericano e inglés.

Henri Bergson (1859-1941). Es el representante más destacado y original de la nueva filosofía de la vida. Según és-

ta filosofía, nada hay en la realidad que sea estable, todo es fluyente y libremente creado en ella, el entendimiento resulta incapáz de capturarla y todo conocimiento se basa en la experiencia. Esta postura pragmática, ha prosperado sobre todo en Estados Unidos y en Inglaterra. Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, el pragmatismo consiste, esencialmente, en la negación del conocimiento contemplativo, puramente teórico, y en la reducción de lo verdadero a lo útil. La influencia de William James y Jhon Dewey es importante. El primero de éstos, filósofo norteamericano (1842-1910), quien figura como el fundador y representante de esta escuela. Tenemos en la base de su pensamiento una concepción dinámica y pluralista de la realidad: Nada hay acabado en el mundo, se halla en perpétuo devenir y tampoco es un ser único, sino compuesto de muy diversos individuos. Su filosofía es antiintelectualista. Para él una idea es verdadera cuando conduce a la percepción del objeto y un juicio es verdadero cuando su aceptación acarrea resultados satisfactorios, cuando se corrobora prácticamente.

Jhon Dewey, se orientó más que nada por las ciencias naturales, profesa el conductismo de Watson, según el cual el espíritu no es más que lo que hace el cuerpo. Su planteamiento es que la experiencia nos enseña, que todo cambia, que nada -

hay fijo ni en el campo material, ni en el espiritual. El pensamiento mismo no es más que un instrumento para la acción. El hombre comienza a pensar cuando tropieza con dificultades materiales que hay que superar. Esta filosofía tiene un carácter-prospectivo de la acción. Esto reclama capacidad de pensar y análisis de sus formas e instrumentos. La conclusión más amplia del pensamiento pragmático respecto de la educación, es que las actividades del aprendizaje no deben separar el plano de la acción del pensamiento. Actuar y pensar, formular ideas y obrar en consonancia con ellas, son dos fases de un mismo proceso que no deben fracturarse.

Ahora pasaremos a la filosofía contemporánea (siglo XX). En ésta encontramos el existencialismo con Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Marcel, Jaspers.

Es cierto que el existencialismo se ocupa de problemas del hombre, hoy llamado "existenciales", tales como el sentido de la vida, de la muerte, del dolor. Hay que hacer notar que ésta ha sido una dirección filosófica estricta, que se ha desarrollado por primera vez en nuestra época; todos los existencialistas mencionados anteriormente apelan a Kierkegaard, quien a pesar de su distancia en el tiempo, es considerado en general como un existencialista influyente, afirma la prioridad de

la existencia frente a la esencia. Alía a su teoría de la angustia otra de la soledad completa del hombre frente a Dios y del carácter trágico del destino del ser humano. Ve en el "Instante" una síntesis del tiempo y eternidad.

Lo común de las diversas filosofías de la existencia es que todas arrancan de una llamada vivencia "existencial", se trata de un "modo de ser". La existencia es concebida como una "actualidad" absoluta. No es nunca, sino que se crea a sí misma en libertad deviene. Es un proyecto. En cada momento es más (o menos) de lo que es.

Todos los existencialistas rechazan la distinción entre sujeto y objeto y desvalorizan así el conocimiento intelectual dentro del campo de la filosofía. Según ellos, no es la inteligencia la que logra el conocimiento verdadero, pues menester vivir la realidad. Este "vivirla" tiene lugar, preferentemente mediante la angustia, por la cual el hombre se percata de su finitud y de la fragilidad de su posición en el mundo, en el cuál, proyectado hacia la muerte, ha sido arrojado (Heidegger, citado en M. Bochensky 1976). La fenomenología representada principalmente por Brentano, Hursserl Brentano hace la conexión de lo más puro y más auténtico de la filosofía antigua con la moderna y así transforma la filosofía de su tiempo por

medio de dos disciplinas: La psicología y la ética. De esos intentos nace el Estructuralismo, el Funcionalismo y el Asociacionismo. El primer problema que estudia es la diferencia entre los fenómenos psíquicos (de la conciencia) y los físicos.- De Avicena toma el concepto de "intencionalidad".

Lo que caracteriza a los fenómenos psíquicos, es su intencionalidad, es decir, su referencia a un objeto, pensar es siempre pensar en algo; sentir es sentir algo; amar u odiar es amar y odiar a algo. Brentano dice, que su método es "empírico", pero muy especial, por ejemplo, quiero observar un fenómeno: tomo un sólo caso y veo que es lo esencial en él, aquello en que consiste, sin lo cual no es; así obtengo la esencia del fenómeno. De esta manera Brentano instituye la esencia de un fenómeno. (Este método es la fenomenología).

Clasifica los fenómenos psíquicos de acuerdo a los modos de referencia intencional: El primer grado de intencionalidad es la simple referencia al objeto representado; el segundo grado es cuando, sobre la base de una representación tomo posesión en un segundo acto intencional, y es el juicio: Admito o rechazo algo como verdadero. El tercer grado: La emoción, el interés, el amor, consisten en un moverse hacia algo, o sea apreciarlo o valorarlo, estimarlo.

La fenomenología de Husserl, se centra en la idea de -- "reducción" que consiste en poner "entre paréntesis" el mundo-real, en suspender el juicio o ciertos juicios acerca de ciertos conocimientos.

La verdad será una correspondencia entre el acto de conocimiento y el objeto conocido, no se refiere a la existencia del objeto, sino sólo a su presencia. La verdad es la evidencia de los objetos entendidos como esencias. Ninguno de sus seguidores ha aceptado plenamente su doctrina, ni su método, - sin embargo, la influencia de Husserl ha sido considerable.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ASPECTO

FILOSOFICO

Como se ha podido hacer una revisión general de las corrientes filosóficas y doctrinas que se han desarrollado, tanto en la época moderna del siglo XV al XIX, como la contemporánea, siglo XX. Podemos ver que todas ellas, sin excepción sustentan algunas teorías tanto pedagógicas como psicológicas.

Por lo que respecta al empirismo inglés con Bacon, Locke, Berkeley y Hume; sabemos la influencia que ha tenido actualmente en la educación, el conocimiento dado a través de la experiencia y que éste, verdaderamente será un conocimiento. Posteriormente, el idealismo alemán ha influido el pensamiento de Kant, Fichte, Schelling, pero sobre todo Hegel, por haber sentado las bases de lo concreto, a la vida; la evolución dialéctica y que afirma que toda la realidad es racional y viceversa, sienta las bases para el positivismo, y con ello las posibilidades del control científico de los hombres y de los acontecimientos han producido cambios profundos en la filosofía y en la educación. Al estudiar únicamente aspectos conductuales del hombre, la ciencia ha podido predecir y controlar. La concepción conductista retoma éstas bases y es aplicada a la educación; algunos programas educativos se basaron o basan-

en la aplicación de castigos y premios para lograr los objetivos propuestos.

Por su parte, el materialismo dialéctico e histórico desarrollado por Marx y Engels, bien sabemos cual ha sido el impacto en lo social, político y educativo; marcando el cambio - la aplicación de la dialéctica a las ciencias sociales. Esta filosofía también es considerada en algunos programas educativos como fundamentales.

Por lo que respecta a la concepción pragmática, con sus representantes norteamericanos William James y John Dewey, ejerció una fuerte influencia en la educación de Estados Unidos y también en Europa y Japón. Con Dewey, se creó un modelo de - una persona educada que era la del hombre reflexivo que mantiene una actitud crítica de la autoridad, de las costumbres y de las tradiciones como determinantes de las creencias y de la acción.

Cabe señalar, que actualmente los programas planteados por la S.E.P., retoman el pragmatismo de James y Dewey; puesto que plantean que los niños deben participar de su propia educación a través de su experiencia; y entre algunos de los objetivos de la educación son precisamente formar seres críticos y -

autónomos.

No podemos dejar de mencionar al filósofo inglés John - Locke, que se le atribuye la defensa liberal y que éste también considera que la ciencia, la razón, la percepción sensorial y la y la experiencia son determinantes en el proceso educativo.

No es mi intención, hacer mención sobre cuál filosofía ha sido considerada como la mejor, puesto que no es el objetivo del trabajo y no hay los elementos suficientes para poder realizarlo. Lo cierto es, que todas las corrientes filosóficas en su momento, han tratado de entender al hombre y explicar fenómenos relacionados con éste. La mayoría de los movimientos filosóficos y educativos parecen haber engendrado a su propia oposición.

CAPITULO II
ASPECTO PEDAGOGICO

Se iniciará en primer lugar, hablando del término disciplina, aspecto que nos servirá posteriormente para analizar varias cuestiones en relación al tema.

El término disciplina tiene en su origen la idea de una ordenación; se deriva del verbo latino discere, que significa aprender y del sustantivo puellus, niño que quiere decir el que aprende y que no lo puede hacer, sino en una forma ordenada.

Antiguamente, el concepto disciplina se veía en el sentido estricto de la palabra, los alumnos que iban a la escuela estaban sujetos a una disciplina severa, la obediencia a la autoridad era la regla. Toda la atmósfera que rodeaba al maestro estaba saturada de autoridad; reprimiendo así todo deseo e inquietudes de los alumnos, sometidos a hacer solo lo que el maestro ordenaba.

En la Universidad de Columbia, en 1967 la Profesora Ruth Strang hace una breve historia sobre la disciplina y el control del grupo. Primero hace mención del castigo corporal como medio de obediencia, donde se sometían a los alumnos a du

ras agresiones físicas por parte del maestro para el logro de sus fines; sin importar el sufrimiento o en muchas ocasiones - sin pensar el daño que esto causaba a los alumnos. Segundo, - señala que el control se dió por la "personalidad del maestro", en donde se sustituyó el castigo físico por el control mediante la imposición del aprendizaje, sin dar la oportunidad todavía al niño de expresar alguna opinión, pues con una simple mirada dura, apagaba en él todo deseo de exteriorizar su sentir. Tercero, habla del control mediante procedimientos didácticos, el fin era organizar las cosas de modo que se introdujeran lo menos posible las influencias perturbadoras; el buen maestro - confiaba en su habilidad para predecir el desorden y adelantar se a los alumnos.

El planteamiento anterior, se puede ubicar dentro de la educación tradicional.

Con una concepción diferente sobre la disciplina, la libertad del niño y la necesidad de respetar su natural desarrollo. De acuerdo con éstas ideas se dá un movimiento importante contrario a la educación tradicional y que es la "Educación Nueva", el cual se revisará históricamente, con sus autores - que incidieron de una u otra forma en éste movimiento, llegando a los que en la actualidad siguen promulgando esas ideas; y

que el tema aquí tratado cae en uno de los tópicos importantes de este movimiento.

De acuerdo con J. Palacios (1980). Las etapas que componen este movimiento son:

En los orígenes más remotos de esta corriente se encuentran: Montaigne (1553-1592), Comenio (1592-1670), Locke (1632-1704). La primera etapa calificada como etapa romántica, idealista, lírica queda representada por:

Rousseau (1712-1778) y quien es considerado el autor - que establece el gran cambio de perspectiva; sin ser pedagogo en sentido estricto formuló una serie de nociones acerca de la educación. Señaló que el mayor bien del hombre es la libertad, dice que para que un hecho educativo tenga validéz debe efectuarse en un ambiente de libertad, manifestó que el niño y el adulto son totalmente diferentes, para Rousseau la naturaleza juega un papel importante, puesto que de ella el niño aprende muchas lecciones y no de los hombres. En un pasaje del "Emilio" insiste en que el niño debe actuar, permanecer activo - frente a la naturaleza, y que es necesario que observe y adquiera experiencia por él mismo. Este proceso de educación natural es esencialmente un proceso de autoformación y libre -

apertura del ánimo infantil hacia las cosas útiles y que le interesan; va en contra de cualquier autoritarismo, acción coercitiva o incluso simplemente sugestiva sobre la conciencia del niño.

Podemos apreciar la revolución copérnica que éste autor provoca con su fundamento en que el centro de interés educativo, se desvía del maestro al niño.

J. Pestalozzi (1746-1827). Este pensador con una filosofía humanista y supernaturalista anhelaba establecer una sociedad verdaderamente ética, en la cual se adorara a Dios, se reconociera la moral y se estimulara la creatividad humana, - siendo el amor el principal elemento. Con una pedagogía que se fundaba en que el maestro tenía que estimular la iniciativa del estudiante, que recalcaba la importancia del comportamiento ético. Este pedagogo revolucionó las ideas en torno a la disciplina, si no se cultiva la efectividad la educación era incompleta.

La educación se debía enfocar más desde el punto de vista de los intereses infantiles que desde la lógica de los adultos. Este pedagogo tenía la certeza que el conocimiento procedía de lo concreto a lo abstracto.

A. Froebel (1782-1852). Este autor señala que el niño es por naturaleza bueno y que a menudo el hombre mismo es - - quien hace que sea malo, quizá lo mejor de Froebel el que nunca se apartó de una actitud de auténtico y religioso respeto - por el niño; decía que cada hombre desde niño debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad.

Otro aspecto que resalta Froebel, es que el niño debe - de ser tratado con justicia y puesto en libre y pleno ejerci-- cio de sus fuerzas. La educación ha de adaptarse a las etapas del desarrollo del hombre, reconociendo el valor de cada una - de ellas y principalmente la de la infancia. El niño posee - una individualidad, que debe ser desarrollada y no destruída - con molde creados por los adultos.

La segunda etapa, es la de los grandes sistemas pedagó- gicos, pudiendo encontrar a:

Jhon Dewey (1859-1952). La educación tradicional tenía como centro al maestro, éste era la base del proceso educativo. Dewey abogaba porque nuestro punto de partida fuera el interés del estudiante y creía que se debía liberalizar el plan de estudios, favoreciendo los juegos y actividades, el uso de ins--

trumentos y materiales y el conocimiento de situaciones de la vida real. En la escuela tradicional el estudiante tenía que ser sumiso y subordinar su individualidad a la de la clase. Ante esto Dewey insistía en la expresión propia "esto podía - - crear problemas de indisciplina", pero si el maestro motivaba al niño, se podía propiciar un verdadero crecimiento.

En la escuela progresiva se prohíbe la competencia, las calificaciones son tabú, el conocimiento libresco se subordina a la experiencia efectiva: El lema para Dewey es "aprendamos-haciendo".

Para esta teorización las características del hombre - educado serían las de mantener abierto a nuevas verdades, mientras que el fanático trataría de forzar la experiencia y las - de usar la inteligencia para mejorar la vida práctica.

La educación bajo éste enfoque: Debe de ser un método- de transformación social. La educación es un proceso sin fin.

Maria Montessori (1870-1952), Doctora y Educadora italiana, autora de métodos propios para la enseñanza, creó el método pedagógico que lleva su nombre, éste está ampliamente difundido en todo el mundo, está basado en la libre espontaneidad del niño para elegir sus trabajos. Limitándose la acción-

de la maestra a descubrir las necesidades de éste y facilitarle los medios para su expansión; tiene como finalidad despertar en el niño la propia iniciativa y facilitar el libre desarrollo de sus posibilidades. Es esencial en ésta pedagogía que se observe detenidamente al niño, como el medio más adecuado para determinar cuál es el comportamiento natural de él, desde luego en cuanto al hecho de dejarlo desenvolverse libremente, indica que a los niños les gusta obrar, conocer, explorar, independientemente de la belleza exterior del paisaje. Llega a estas conclusiones después de observar a los niños y notar que les gusta cultivar una planta, criar un animal doméstico, etc., además considera dichas actividades como loables en los niños, pues permiten inculcar altos valores en los niños como el respeto a la vida. Es aquí donde justamente encuentra fundamentación la actividad del niño para Montessori, puesto que observa al niño entretenido, absorto en la realización de una tarea, interesado, concluyendo así que la actividad es necesaria en el niño. Señala que la disciplina es un camino, y que al seguirlo el niño goza de la delicia de ese orden, que se alcanza indirectamente mediante conquistas dirigidas hacia fines determinados.

Ovidio Decroly (1871-1932). Doctor y Pedagogo Belga: - Los principios de su método son: La disciplina libre, la coe-

educación, autonomía, la autoactividad. Su concepción sobre educación presenta grandes puntos de contacto con Dewey, Kilpatrick, así como los de Claparade, es curioso notar que la pedagogía de Cecroly le falta una obra fundamental, extensa y completa. Afirmaba en primer lugar que no consideraba concluida su concepción educativa; sin embargo, el sistema que había concebido era de principios más que de fórmulas rígidas. Su principio era la renovación; que proponía un sistema de transición entre la escuela tradicional y la escuela renovada. Para Decroly el fin último de la educación es el desarrollo y conservación de la vida, el destino de un ser cualquiera-decía-es, ante todo vivir, por tanto, la educación debe tener como fines: Mantener la vida, colocar al individuo en condiciones tales que pueda alcanzar con mayor economía de energía y de tiempo el grado de desarrollo que su constitución. La educación debe transformarse en autoeducación.

Eduardo Claparede (1873-1940), Pedagogo y Psicólogo suizo, para éste la educación tiene un carácter funcional, es decir, no debe ser adquirido el conocimiento más que en función o para el servicio de las necesidades y fines prácticos del alumno.

La necesidad real y vivida es el motor que genera el in

terés del cual surge la actividad, según esta posición la educación consistiría en posibilitar la actividad nacida de las - auténticas necesidades del sujeto.

Su concepción sobre los fenómenos psicológicos es más - profunda y dinámica (la de los intereses y en especial la del juego), es por eso que la escuela debe ser activa, para lograr dicha actividad propone el juego, ya que estimula al máximo la actividad del niño. El concepto de interés es el punto central en el pensamiento de Claparade "decimos que una cosa nos interesa cuando nos importa en el momento que la consideramos, cuando corresponde a una necesidad física o intelectual"; la alimentación interesa al hombre hambriento, porque le interesa poseerla; una flor rara le interesa al botánico, porque le interesa conocerla... y añade: "El interés es el síntoma de una necesidad".

Con respecto al maestro comenta que ya no se trata del ser omnisciente, encargado de modelar la inteligencia y llenar lo de conocimientos, sino un estimulador de intereses, un despertador de necesidades intelectuales y morales. Por tanto, - el problema de la educación se reduce a detectar los intereses del educando con respecto a su esfera intelectual, y presentárselos para desencadenar su consecución.

Adolphe Ferriere (1897-1960). Para este autori suizo, la escuela activa, más que un método, es un principio, una actitud nueva, "las escuelas nuevas no tienen método, y si tienen alguno, es el de la naturaleza". La escuela activa es la escuela de la espontaneidad, la escuela de la expresión creadora en el niño.

Para Ferriere, la escuela debe poseer una "utilidad en el sentido elevado de la palabra", concebida ésta como satisfacción de las necesidades primordiales del ser humano, así lo entiende en especial para los niños, ya que considera que los motivos de acción útiles, ocupan el primer plano de sus intereses. Este autor revela una particular preocupación porque no se oprima al niño, por lo que se debe respetar la naturaleza, sus expresiones más profundas y genuinas.

Al afirmar que el interés debe ser espontáneo, que nazca del interior del sujeto. Señala que ésta es la clave de la Escuela Activa: Como el impulso vital es una expresión profunda del ser humano, que brota de su misma esencia, no hay que ponerle dificultades para que se exprese, por lo cual la educación debe ser espontánea y como dicha esencia se expresa por la acción, la escuela debe ser forzosamente cautiva. Por lo tanto, si se logran poner las condiciones adecuadas en una es-

cuela para que el niño exprese su ser mediante las actividades que naturalmente surgen de él, y que dan respuesta a los intereses emanados de sus impulsos vitales, se tiene la escuela - ideal, opuesta a la intelectualista, tradicional.

La tercera etapa de la escuela nueva señalada por Palacios está representada por:

Celestin Freinet (1896-1966). Es un hombre libre, que puesto en presencia de una situación social que no aprueba, lo pone todo en acción para transformarlo, según su propia fe, y no teme para ello, asumir iniciativas.

Freinet sentía claramente que la educación debe tener su origen en el niño; buscó, pues, conocer al niño por sus producciones espontáneas (libres conversaciones, libres redacciones, dibujos libres). Pero advirtió al mismo tiempo, que éstos procedimientos de investigación eran al mismo tiempo medios educativos. Estimuló así a sus alumnos a producir habitualmente textos libres y dibujos libres, sustituyendo de éste modo, en forma satisfactoria para ellos, las redacciones impuestas y los dibujos carentes de interés. La misma dialéctica lo condujo, a imaginar métodos llamados naturales.

Para este autor, el pensamiento es un instrumento de la

experiencia, y con ésta óptica la educación no es una preparación para la vida, sino la vida misma, presente, activa, moderna. Se deduce para el educador la necesidad de restablecer la continuidad entre la escuela y la vida: Haciéndolo, devuelve el acto educativo su imprescindible coherencia. Vió con claridad que la escuela tradicional sufría una especie de depravación, mientras las actividades de los niños siguieran siendo artificiales, y lo que quizo ante todo, fué saber precisamente cómo estaba constituida la experiencia de sus alumnos y los medios por los cuales se dedica a conocer a sus alumnos, son los ejercicios de expresión liberadora, catártica, pero asimismo, como instrumentos de diagnóstico indispensables para la educación ulterior.

No se puede dejar de nombrar a A. C. Neill, por su influencia en lo educativo, para él la libertad significa hacer lo que uno quiere, siempre y cuando no interfiera con la libertad de otros. El resultado de esto, es la autodisciplina y ésta solo se puede lograr mediante la libertad.

La cuarta etapa ubica principalmente a J. Piaget (1900-1980).

La teoría Piagetana tuvo una influencia empirista de Lock,

Berkeley y Hume, quienes afirmaban que el conocimiento tiene su fuente fuera del individuo y que se adquiere a través de los sentidos, pensando entonces que los niños son como gavetas vacías, en las que se van depositando experiencias y se van conformando posteriormente en la memoria. También tiene una influencia racionalista (de Descartes, Spinoza y Kant), que no negaban la importancia de la experiencia sensorial, pero insistían en que la razón es más poderosa porque en muchas ocasiones nuestros sentidos nos engañan. Piaget veía elementos de verdad y falsedad en ambas corrientes. Partiendo de esta convicción, decidió que una buena forma de estudiar la naturaleza en el hombre era estudiar LA ADQUISICION DEL CONOCIMIENTO en los niños.

Al igual que Dewey, tuvo la originalidad de advertir que los niños no eran recipientes que recibían y conservaban el conocimiento vertido en sus cabezas, por lo tanto, estaba convencido de que los niños tenían que experimentar ACTIVAMENTE y llegar a sus propias conclusiones.

La teoría de Piaget reveló que los niños aprenden construyendo relaciones desde dentro y a través de la interacción con el medio y combinando las relaciones antes construídas.

Piaget sugiere la necesidad de una total revisión de

los viejos supuestos en materia de educación. Sostiene que la pretensión de que las escuelas deban enseñar a los niños a someterse a un trabajo duro, irrelevante e incomprensible está totalmente anticuado. La disciplina es buena y necesaria, pero no es lo mismo un trabajo duro libremente aceptado que un trabajo duro coercitivamente impuesto. Lo que necesita la educación es una reconceptualización de los objetivos CENTRANDOSE EN LA AUTONOMIA DEL NIÑO. (Kami - 1993).

Los niños construyen valores y conocimientos cuando se respeta su individualidad. La autonomía como objetivo de la educación es un cierto sentido, una idea nueva que revoluciona la educación, señala que la teoría de Piaget ha demostrado científicamente que todos los individuos tienen un modo natural a incrementar su autonomía cuando las condiciones lo permiten. La autonomía implica que no podemos predecir con exactitud cómo responderán los niños, pueden incluso, acabar inventando valores y teorías que a nosotros no nos gustan.

La autonomía como objetivo de la educación, intenta no imponer valores arbitrarios, sino desarrollar una tendencia natural de base biológica que existe en todos los niños; éstos van construyendo sus valores a partir de las relaciones de los objetos por lo que se desarrolla su autonomía moral, es decir, su capacidad de gobernarse a sí mismos. También Kami C. - -

(1993), señala que desarrollar autonomía significa ser capaz - de pensar críticamente por sí mismo, tomando en cuenta muchos- puntos de vista. Si la educación se preocupa por desarrollar- autonomía, se hará hincapié en que el alumno encuentre sus pro - pias respuestas a sus propias preguntas mediante experimentos, razonamientos críticos, confrontación de puntos de vista y so- bre todo, encontrando un sentido a esas actividades. Autono- mía significa tomar en cuenta los valores significativos para- decidir que puede ser el tipo de acción mejor para todos los - afectados. No puede haber moral cuando solo se considere el - punto de vista propio.

En el terreno puramente intelectual, también Piaget ha- demostrado científicamente que todos los niños construyen rela - ciones pequeñas, locales y egocéntricas antes de ser capaces - de coordinarlas en sistemas más amplios. El desarrollo de la- ciencia es una manifestación de la autonomía intelectual del - hombre. Una persona autónoma elegirá conscientemente el rumbo de su vida, no se dejará llevar por las masas por conformismos y probablemente continuará gobernándose por sí mismo y no por- un sistema de recompensas.

Es esencial que el profesor reduzca su poder de adulto- todo lo posible e intercambie puntos de vista con los niños de

igual a igual, que incite a los pequeños a intercambiar y coordinar puntos de vista con otros niños y que los conduzca a ser curiosos, a tener iniciativa, a ser críticos y establecer relaciones entre las cosas y a tener confianza en su propia capacidad de descubrir cosas.

Con este autor, se concluye la revisión de los pedagogos que desde la perspectiva de J. Palacios, han influido en el movimiento denominado escuela nueva.

Ahora sería conveniente señalar que algunos de los planteamientos expuestos, son retomados en la propuesta del PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA, como los siguientes:

Señala la necesidad de reconsiderar los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecen en el sistema educativo y para ello, indica que se debe de promover el paso de los contenidos informativos que suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquéllos que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado, tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje. La modificación de los contenidos educativos que ordena el programa para la modernización educati

vos que ordena el programa para la modernización educativa invierte radicalmente el orden de prioridad que tradicionalmente se ha dado a los aprendizajes contenidos, habilidades, actitudes. Establece un nuevo orden en donde la prioridad se da a las actitudes, seguida de las habilidades y los conocimientos. Para hacer esta transformación, es preciso tener en cuenta la recomendación "tomar en serio la experiencia de los principales actores de la educación" maestros, pedagogos y a la sociedad en general, el instrumento metodológico de este modelo educativo organiza la modernización de métodos de enseñanza aprendizaje, formación y actualización de maestros, organización escolar, evaluación educativa y libros de texto.

La tarea de revisar qué es lo que se enseña, para qué, y cuando debe aprenderse, de qué disciplinas, con qué ritmos, con qué objetivos educativos; nos plantea la cuestión de los planes y programas de aprendizaje.

La finalidad del programa es la de mejorar la calidad educativa a través de la adquisición de valores, métodos y lenguajes mediante aprendizajes que deben tener siempre sentido y significación para el alumno. Se plantea que el alumno construya y diversifique sus experiencias.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ASPECTO

PEDAGOGICO

Haciendo una revisión sobre este aspecto, podemos diferenciar entre los planteamientos de la educación tradicional y los de la Escuela Nueva.

Durante largo tiempo, la educación en México se sustentó en una pedagogía tradicional; sin embargo, actualmente sabemos de la propuesta del "PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA", que retoma planteamientos de Pedagogos insertados en el movimiento de "Escuela Nueva", cada uno de los autores que se revisaron, tiene influencia en los sistemas educativos actuales, sin embargo, debemos mencionar que el programa para la Modernización Educativa tiene una perspectiva Epistemológica y Psicológica basada en la teoría de Piaget, sin dejar de mencionar, el método de Dewey y su lema "Aprendamos Haciendo", así como otros conceptos sobre todo, relacionados con la importancia de la libertad en el niño y su autonomía, y que todos los autores revisados, han señalado con gran certeza.

Pero siendo la Teoría de Piaget, la columna vertebral del Programa de Modernización Educativa, retomaré algunas concepciones importantes, para tratar de entender su importancia-

en la Educación y luego mencionaré algunas de las propuestas de la Modernización Educativa.

La teoría de Piaget reveló que los niños aprenden construyendo relaciones desde dentro, a través de la interacción con el medio y combinando las relaciones antes construídas, -- por lo que, señala que la educación necesita una reconceptualización de los objetivos centrándonos en la autonomía del niño. La autonomía como fin de la educación.

Precisamente con este título Kamii (1993), señala en su artículo que este tipo de educación no intenta imponer valores arbitrarios a los niños, sino que los construye a partir de sus relaciones con los miembros de la sociedad en que se desarrolla, pretendiendo que los niños alcancen autonomía eligiendo concientemente el rumbo de su vida.

En fin, que los planteamientos de la modernización educativa son en esencia: Que el maestro reconsidere su papel en la sociedad y en la educación, reflexionando sobre la posición que se le pide que sea la de guía u orientador en la educación y no el personaje inflexible, omnipotente que todo lo sabe y que somete a sus alumnos a trabajos severos e incomprensibles- pero, que sobre todo, éstos métodos no garantizan un verdadero

aprendizaje. La actual propuesta educativa plantea a los maes tros la necesidad de prepararse mejor, no para enseñar, sino - para entender el proceso de desarrollo en los niños y su aprendizaje, y lejos de censurar a éstos, le dé herramientas para - seguir desarrollándose con éxito.

Por parte de los alumnos, se propone una participación- activa en su educación, en donde tengan la oportunidad de pro- poner, discutir, reflexionar, analizar, concluir y más aún, - dar alternativas a problemas presentados llevándolos a alcan- zar como lo señala Kamii, su autonomía, siendo esta idea la que revoluciona el concepto de educación. Es importante señalar - que un niño autónomo, generalizará ésta a todos los ámbitos de su vida, pudiendo desarrollar seres más creativos.

Por parte de los padres de familia, se les pide una par- ticipación más amplia en la educación de sus hijos proporcio- nándoles los medios necesarios para su desarrollo integral.

En suma, la modernización educativa pretende elevar la- calidad de la educación en México, si bien es cierto, que la - educación mexicana necesita una gran reconceptualización, tan- to en teorías, métodos, procedimientos educativos porque se ha mantenido un largo tiempo con sistemas tradicionales. Sería -

importante valorar qué tanto "la modernización educativa" ha -
logrado sus propósitos, éste aspecto se retomará en la discu--
sión en forma muy breve, ya que éste podría ser punto de partida
para otro trabajo.

CAPITULO III

ASPECTO PSICOLOGICO

En este capítulo se analizará la disciplina, desde el punto de vista psicológico. Dentro del mismo contestaremos a la pregunta: cómo ha sido tratada?, abordarán temas tales como Conducta moral, conducta disruptiva, autocontrol, autoritarismo, temas que están directamente relacionados con el trabajo aquí desarrollado. Comenzaremos por revisar el concepto moral en el niño y la importancia que tiene para su interacción con el medio, así como la manera en que lo influye.

Uno de los objetivos primordiales del proceso de socialización en cualquier cultura, es la transmisión de criterios "correctos" e "incorrectos", de tal manera que éstos regulen la conducta del niño. El concepto moral tiene dos dimensiones complementarias: Los preceptos morales o ideales y las sanciones morales o prohibiciones. Cualquiera que sea el contenido específico del código moral de una cultura, siempre están presentes éstos dos aspectos. El proceso de desarrollo moral consiste por tanto, en la comprensión y en la interiorización, tanto de los preceptos como de las sanciones. El objetivo de la educación moral es el que el niño aprende a realizar actos morales positivos y que sea capaz de no cometer -

actos negativos.

De acuerdo con Newman y Stanton (1984) se consideran - cuatro posibilidades según las cuales es posible estudiar el - concepto moral: 1) Los componentes emocionales de la morali-- dad. 2) Los componentes intelectuales de la moralidad. 3) El manejo de la agresión. 4) La conducta social positiva. Durante la infancia el código moral del niño está íntimamente ligado a los valores de los adultos y de los compañeros que son importantes para él, (Kuhlberg, 1969).

No es posible que el niño desarrolle cabalmente una filosofía moral independiente; pero lo que aquí importa es saber cómo el niño va interiorizando los valores y cómo aprende a - controlar su conducta. Los niños pequeños están sujetos a laley del adulto, cuando se les pregunta sobre lo que es buena o mala conducta, su respuesta está en función de las sanciones - de los adultos; si el adulto castiga alguna acción debe ser mala.

Los niños mayores de acuerdo con la adquisición de habilidades operacionales concretas. Los niños comienzan a ser capaces de formar juicios morales más independientes. Los niños que participan en juegos con sus compañeros descubren que cada

uno de ellos aporta una experiencia y perspectiva personal al juego. La interrelación con los compañeros, es el primer mecanismo que libera el pensamiento del niño de la dominación de las sanciones del adulto e inicia el camino a una evaluación independiente de lo que es bueno y malo.

Bear (1981), en un estudio titulado "Razonamiento moral de conducta en el Salón de Clases" señala que de acuerdo con Kohlberg (1969), el razonamiento moral pasa por etapas, indicando que en la primera y segunda, los niños tienen una orientación a satisfacer sus necesidades de movimiento, mostrando así, poco interés por cuestiones convencionales; por tanto en éstos hay mayores incidencias de conductas disruptivas o problemas en el salón de clases. En contraparte, con la tercera y cuarta etapa en las cuales son más importantes las reglas o expectativas del grupo, porque es más avanzado el razonamiento de los niños y por tanto, éstos poseen más conductas adaptativas en el salón de clases. En este estudio el objetivo fue: examinar la asociación entre razonamiento moral y conducta en el salón de clases (estando la atención enfocada en problemas de conducta).

Se planteó la hipótesis de que los niños de la escuela elemental poseen un nivel más bajo de razonamiento moral, pre-

sentando más problemas en el salón de clases: que los que tienen un nivel mayor de razonamiento. Los resultados apoyaron esta hipótesis. En relación a este tema Bear (1981) en su artículo hace referencia sobre el estudio de Selman y Lieberman (1975) quienes señalan que para el desarrollo del razonamiento moral hay dos mecanismos básicos; lo que el niño tiene que sentir, un conflicto o indecisión sobre lo que es correcto y 2o. el descubrimiento de un razonamiento moral elemental que le puede facilitar el desarrollo de una etapa de mayor razonamiento.

Sobre este aspecto, Kohlberg, señala que el comportamiento en los niños está relacionado con el concepto moral que éstos poseen, por tanto, el razonamiento moral tiene una poderosa influencia sobre la conducta. Este autor afirma, que el factor fundamental que contribuye a la estructura y reestructura de sus ideas sobre el orden moral es la participación y aceptación de un rol. La moralidad de la niñez tiene tendencia a basarse en las imposiciones morales externas. Según va creciendo el individuo su conducta se guía más bien por un sentimiento interno de obligación y por un juicio propio de rectitud o de bien; mientras que el juicio del niño pequeño está orientado hacia el terror o castigo y hacia la obediencia a los adultos.

El juicio del niño más grande, se basa con mayor frecuencia en principios de conciencia, en la conservación de respeto por sí mismo y en el logro de una auto-imagen ideal. Esto determina entonces el autoconcepto, el cual, está vinculado con la conducta.

Shiffler, Lynch, Nadelnal (1977), Yarwoth y Gauthier (1978), examinaron manifestaciones de autoconcepto y argumentan, que las variables psicológicas, pueden ser contribuciones empíricas y conceptuales para nuestro entendimiento del fenómeno educativo que previamente han sido estudiados en términos de estatus de variables como sexo, edad, nivel socioeconómico, religioso, religiosos y culturales, Kohlberg (1964).

Como se mencionó en el aspecto pedagógico y ahora en el psicológico uno de los objetivos de la tarea educativa en que los alumnos lleguen al autocontrol de su conducta habiendo señalado la base fundamental que tiene el aspecto moral en el autoconcepto. Al respecto, Skinner señala, que el grupo clasifica la conducta como buena o mala, correcta o incorrecta y usa estos términos como reforzadores condicionados, para fortalecer o suprimir tal conducta. Describe algunas contingencias en forma de reglas y al seguir las reglas, los miembros del grupo se ajustan más rápidamente y evitan la exposición direc-

ta con consecuencias punitivas. Los individuos pueden actuar para mantener las contingencias a las que se ajustan y cuando lo hacen, sin supervisión, se dice que poseen autocontrol.

Este dentro del terreno educativo, es de gran utilidad el autocontrol, porque tiene la ventaja de que es implantado en las situaciones naturales para lograr el cambio conductual deseado y además, es un medio a través del cual el niño es capaz de controlarse a sí mismo, teniendo repercusiones positivas en el aprendizaje.

Ahora pasaré a revisar algunos estudios que se han realizado directamente sobre conducta disruptiva. En éstas se utiliza el reforzamiento como un proceso de aprendizaje para incrementar la probabilidad de que se den otras.

Sobre conducta disruptiva Larrollo M. (1981). Señala que puede concebirse a las disciplinas como la conducta consciente de un sujeto dirigida a conocer y acatar un principio o norma: La disciplina lleva la idea en sí, la idea de regulación; la falta de ésta nos lleva a la conducta disruptiva.

Packerd (1970). Trabajó con conducta disruptiva en el salón de clases, desarrolló un dispositivo efectivo para con-

trolar la conducta, con un grupo de contingencias, usando el Paradigma de reforzamiento. Empleó un sonido con una luz, cuando el tiempo establecido de conducta apropiada se cubría, venía el reforzamiento. Y cada vez que las conductas inapropiadas ocurrían se apagaba el aparato y se registraba la mala conducta. Posteriormente, se incluyó otro componente verbal. El niño que presentaba mala conducta tenía que especificarla en el pizarrón, y poner una alternativa de conducta apropiada. Los resultados mostraron que usando el componente verbal fué mucho más efectivo para controlar la conducta, que el dispositivo con reforzamiento.

Ayllon y Roberts (1974), realizaron un experimento de eliminación de problemas de disciplina, mediante el fortalecimiento de ejecución académica. Señalan que los procedimientos de modificación de conducta como el reforzamiento de conducta no disruptiva, han sido típicamente usados para eliminar el problema en el salón de clases. Este estudio demuestra una alternativa, donde los problemas de conducta son eliminados por reforzamiento en habilidades académicas relevantes. Se observaron a cinco que fueron identificados con problemas de disciplina cuando el sistema de reforzamiento fué aplicado para la ejecución de la lectura, la tasa de interrupción bajó drásticamente e incrementó la ejecución. Cuando el procedimiento de -

reforzamiento fué retirado, la disrupción se elevó otra vez y la ejecución de leer declinó. Este estudio es de interés para educadores, porque demuestra una investigación positiva, enfocada sobre objetivos académicos, más que la conducta indeseable. Este estudio indica que la conducta disruptiva son incompatibles con el aprendizaje académico.

Ayllon, Layman y Burke (1972), señalan que cuando la ejecución de la lectura fue reforzada, se dió una reducción en la conducta disruptiva, sin embargo, ésta no se generalizó a otros períodos académicos a pesar de que se trabajó en el mismo salón de clases, con los mismos maestros y con los mismos compañeros.

Greenwood, Hops y Guild (1974), aplicaron algunas contingencias en un grupo para incrementar la conducta apropiada. Probaron los efectos de reglas establecidas por la maestra (como seguir indicaciones, trabajar callados, levantar la mano cuando quieren hablar, esperar su turno en las discusiones); luego se aplicaron reglas más la retroalimentación (que consistía en consultar en trabajo con la maestra), luego se reglamentaron las reglas más retroalimentación, más consecuencias individuales y de grupo; las individuales podían ser elogios o hacer actividades que les gustasen, como armar rompecabezas, to-

mar un libro o usar el proyector. Y las de grupo, podían ser el tener más tiempo de recreo o tiempo libre para realizar alguna actividad deseada. Los resultados mostraron que las tres contingencias (reglas, retroalimentación más consecuencias) - produjeron incremento en la conducta apropiada: no así, las - reglas solas, que no produjeron cambios en el salón de clases.

Drabman y Lahey (1975), realizaron un estudio similar, - ellos también encontraron que la retroalimentación tiene un -- rol importante en la conducta de los niños (elogios de la maestra); sin embargo, han realizado otros estudios que incluyen - retroalimentación, más otra variable, como el estudio citado - anteriormente.

En la eliminación de problemas de indisciplina señalan algunos autores, que el maestro tiene las siguientes opciones - para elegir algún método del cual se pueda apoyar:

A) Alteración de condiciones de estímulo, Ayllon, Lay-- man y Burke (1972). Encontraron que simplemente induciendo el requerimiento temporal y un método altamente estructurado de - distribución de materiales y asignaciones que puedan eliminar - problemas de indisciplina, sin el reforzamiento sistemático.

B) Eliminación directa a través de reforzamiento dife--

rencial de otras conductas. O'leary, Becker y Evans (1969). - Demostraron que recompensando a los niños por abstenerse de -- conductas de indisciplina, puede ser un procedimiento más efectivo para eliminar este problema. Estos dos métodos no necesariamente incrementan la ejecución académica. Una vez que la - indisciplina es eliminada, pueden ser empleados procedimientos adicionales para incrementar la ejecución académica.

C) La eliminación indirecta de la conducta de indisciplina a través de reforzamiento de ejecución académica, como - se indicó en el estudio anteriormente señalado, consiste en poner como objetivo el aprendizaje; de esta manera, la conducta-disruptiva es indirecta, pero efectivamente eliminada.

Actualmente la Modernización Educativa señala la importancia del desarrollo de valores y actitudes en los alumnos, - se destaca la importancia del juicio moral en los niños basándose en Piaget con su obra El Juicio Moral del Niño, en el que señala la diferencia entre dos tipos de moral: La moral de la autonomía, la moral de la heteronomía, indica además, que los niños desarrollan su autonomía de forma indisociable en el terreno moral y en el intelectual y que el fin de la educación - por lo tanto, debe de ser su desarrollo.

La autonomía moral significa ser gobernado por uno mis-

mo, opuesto a la heteronomía que significa ser gobernado por - algún otro.

La heteronomía se refuerza cuando se usan premios y cas tigos, porque en ocasiones el niño realiza las cosas para al- canzar el premio, más no porque esté convencido de que es im- portante realizar lo que tenga que realizar, y con el castigo- como señala Piaget, éste trae tres consecuencias en los niños: La primera es el cálculo de riesgos, el niño que es castigado- repetirá la acción, pero tratará de que la próxima vez no lo - cojan, pues para él vale la pena pagar el precio por el placer- obtenido: La segunda, el conformismo, los niños son conformis- tas, pues garantiza seguridad y respetabilidad, sin embargo, - cuando se convierten en conformistas totales, los niños no tie- nen que tomar decisiones nunca más y, Tercera, la rebelión. Al- gunos niños son perfectos, pero en un determinado momento deci- den que están cansados de complacer siempre a sus padres y pro- fesores y que ha llegado la hora de que vivan su propia vida.

La teoría de Piaget ha demostrado científicamente que - todos los morales no interiorizándolos o absorbiéndolos del me dio, sino construyéndolos desde el interior a través de la in- teracción con el medio. Es importante destacar que la autono- mía como fin de la educación no está haciendo referencia exclu

siva a la autonomía moral, sino a la intelectual, esperándose del niño que sea un pensador crítico, con una opinión propia - y fundada que puede incluso chocar con opiniones populares.

Los individuos tienden de un modo natural a incrementar su autonomía cuando las condiciones lo permiten. La autonomía implica que no podemos predecir con exactitud cómo responderán los niños, pueden incluso acabar inventando valores que a nosotros no nos gusten.

Kamii (1993), señala que son esenciales tres aspectos a considerar para alcanzar la autonomía de los niños como fin de la educación:

a) Que el profesor reduzca su poder de adulto todo lo posible e intercambie puntos de vista con los niños de igual a igual.

b) Es esencial que el profesor incite a los niños a intercambiar y coordinar puntos de vista con otros niños.

c) Es esencial que el niño incite a tener una mentalidad activa, es decir, ser curiosos, tener iniciativa, ser críticos, establecer relaciones entre las cosas y a tener confianza

za en su propia capacidad de descubrir cosas.

En suma, de acuerdo con Piaget, los niños adquieren los valores.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ASPECTO

PSICOLOGICO

Se han revisado algunos conceptos como autocontrol, indisciplina, etc., que han sido concebidos desde diferentes puntos de vista de acuerdo con diferentes autores. Empezaré por señalar que de acuerdo con el concepto moral hay quienes afirman que los valores morales que sustentarían a la moralidad, se dan a través de un proceso de socialización por medio de la transmisión de criterios correctos e incorrectos, basados en su cultura, de manera que éstos regulan la conducta del niño y esperan que estos valores morales, sean interiorizados por los niños; por esto mismo, el juicio moral del niño está íntimamente ligado al de los adultos. (Kolberg, (1969).

Conceptos conductistas como el de Skinner, quien señala que la conducta se clasifica como buena o mala en relación a reforzamientos condicionados para fortalecer o suprimir la conducta, como por ejemplo, las reglas a seguir (contingencias) al seguir éstas los niños se ajustan, evitando así las consecuencias punitivas, cuando los niños se ajustan a las reglas sin supervisión alguna de los adultos, se dice entonces que poseen un autocontrol, siendo éste uno de los objetivos de la educación. Dentro de esta postura podemos situar todos los es

tudios experimentales que aquí se mencionan.

Sin embargo, se puede señalar que los conceptos y/o juicios morales que plantea actualmente la modernización educativa se sustentan en la teoría de Piaget sobre el juicio moral de los niños, quién señala que los niños construyen sus propios valores en base a relaciones que establecen con su medioambiente; por lo que no deben de ser los adultos los que transmitan sus valores morales que en muchas ocasiones están cargados de juicios de autoritarismo; para que esto desaparezca, debemos de proporcionar la oportunidad de que el niño piense, reflexione y llegue a una conclusión propia sobre lo "bueno y lo malo", bajo esta concepción, como lo señala Kamii (1993) la educación debe tener como fin la autonomía del niño, una autonomía que lo lleve a decidir por sí mismo, pero con la gran consigna de que sus decisiones no deberán atentar en contra de la autonomía de los demás, es decir, respetar a los otros.

Como se puede ver en estas distintas formas de entender cómo se dá el juicio moral en los niños, en la primera que es la transmisión de valores de generación en generación, el niño pierde toda oportunidad de reflexión sobre éstos, si se concibe solo a través de interiorización de estos valores, de acuerdo con la concepción conductista planteada por Skinner, parecie

ra que los niños controlan su conducta por las consecuencias - que ésta tenga, es decir, reforzamiento o castigo y no por llegar a la autodeterminación.

Y la tercera postura que plantea que los valores y/o juicios morales, se contruyen dándole la oportunidad a los niños de reflexionar, criticar, proponer en base a las relaciones que establecen en torno a su medio ambiente social.

Cabe destacar que el trabajo aquí llevado a cabo, planteó la aplicación de técnicas de valoración y autovaloración, pudiéndosele ubicar en la segunda y tercera concepción. Se podría decir, que por un lado pudo haber manejo de contingencias que pudieran condicionar la reducción de la indisciplina, como lo es la influencia del grupo mismo sobre los niños, o que efectivamente los niños al valorar su conducta y mencionar las implicaciones de ésta fué suficiente para reducir la indisciplina.

CAPITULO IV
M E T O D O

Sujetos, 25 niños y 20 niñas en total, 45 niños de 4o.- grado de educación primaria, con edad promedio de 9 años.

Como observadores: 2 niñas de 6o. grado de educación - primaria de 11 años de edad.

Escenario: Salón de clases de la Escuela Primaria Estatal "Nicolás Bravo", ubicada en Zacatecas s/n., Valle Ceylán, - Tlalnepantla, Edo. de México.

El salón de clases contaba con un espacio de 8 x 8 mts. contaba también con 7 filas de 7 bancas individuales cada una, el escritorio, silla y el estante de la maestra, su pizarrón.

Materiales y Aparatos: Se utilizaron hojas de registro (Ver Anexo 1), tanto para la obtención de la línea base, como para la fase de experimentación el tipo de registro que se usó fue de frecuencia, de ocurrencia se utilizó un reloj para checar el tiempo de registro de las conductas.

Conductas denominadas adecuadas: Pararse de su lugar du

rante la clase, chiflar en el salón, jugar con objetos dentro del salón, no atender a la maestra, no hacer la tarea, no cuidar sus libros y/o cuadernos, tener sucio su lugar, burlarse de sus compañeros.

Conductas denominadas adecuadas: Atender a la maestra, cuidar sus libros y/o cosas, no pararse de su lugar, hacer la tarea, respetar cuando alguien está participando en clase, no pelear con sus compañeros.

NOTA: La definición de las conductas adecuadas como inadecuadas, se encuentran en el Anexo 2.

Las variables que se manejaron fueron:

VARIABLES DEPENDIENTES: a) Conductas denominadas adecuadas.

b) Conductas denominadas inadecuadas -
(mencionadas anteriormente).

Variable Independiente: La técnica de valoración y autovaloración de los niños (se explica en procedimiento).

PROCEDIMIENTO:

Grupo de 4o. grado de la escuela primaria "Nicolás Bravo", ubicada en Valle Ceylán, Tlalnepantla, Edo. de México.

Los 45 niños de 4o. grado, se encontraban distribuidos en 7 filas de 7 niños cada una, éstos se encontraban clasificados, había 2 filas de niños de "buen aprovechamiento", 3 filas de niños de "regular aprovechamiento" y 2 filas de niños de "bajo aprovechamiento". Respecto a ésta ubicación, la maestra del grupo comentó que ésta clasificación obedecía a la "ventaja" que para ella representaba, ya que ésta ubicación le permitía poner más atención a los niños con "bajo aprovechamiento", puesto que su escritorio se encontraba colocados frente a éstas filas.

PROPUESTA DEL PROYECTO:

- A) A la maestra.
- B) A los alumnos.

Se habló con la maestra y alumnos del grupo y se les invitó a participar en un sencillo programa que consistía en que cada niño iba a valorar tanto su conducta como la de sus compañeros.

Y para esto, ellos mismos tenían que proponer qué con--

ductas "adecuadas como inadecuadas" quisieran valorar.

Una vez propuesta la lista de conductas a valorar, se les indicó que en una semana, dábamos inicio, pero no se les mencionó que durante ésta, se obtendría la línea base de las conductas planteadas.

ENTRENAMIENTO A OBSERVADORAS:

Se habló con 2 alumnas de 6o. año, ya que se sabía que eran niñas con buen aprovechamiento escolar, que estaban en disposición de colaborar en el proyecto. (Se solicitó autorización de su maestro, para que les permitiera salir una hora durante la mañana de trabajo, para que pudiera colaborar en un proyecto que se llevaría a cabo).

Se informó a éstas 2 alumnas, que su participación consistiría en observar y registrar la conducta de los niños de 4o. grado.

Se les proporcionó una forma, para que ellos solos observaran y registraran, tanto la conducta adecuada como la inadecuada. Tenían que registrar cada día dos filas únicamente debido a que eran muchos niños y resultaría imposible regis-

trar la conducta de todos.

Las observadoras se sentaban al final, una en cada esquina, para no llamar la atención de los niños del grupo.

Se les indicó en qué lugar de la hoja de registro deberían de anotar; deberían de anotar la frecuencia de presentación de las conductas, tanto adecuadas como inadecuadas de cada niño de la fila. Para realizar los registros se les pusieron varios ejemplos concretos.

La primera semana, las dos observadoras y el experimentador realizamos juntos los registros, con el objeto de que al final de la observación, se compararan sus registros con los del experimentado. Desde la segunda y tercera sesión hubo con fiabilidad de los datos entre observadores.

FASE I. (Línea base).

Los observadores empezaron a realizar los registros, los días lunes, miércoles y viernes. El tiempo de observación fue de una hora, después del recreo debido a que no se les permitió salir más tiempo y se eligió después del recreo, porque la maestra indicó que era la hora en que había más indisciplina dentro de su grupo.



trar la conducta de todos.

Las observadoras se sentaban al final, una en cada es--
quina, para no llamar la atención de los niños del grupo.

Se les indicó en qué lugar de la hoja de registro debe--
rían de anotar; deberían de anotar la frecuencia de presenta--
ción de las conductas, tanto adecuadas como inadecuadas de ca--
da niño de la fila. Para realizar los registros se les pusie--
ron varios ejemplos concretos.

La primera semana, las dos observadoras y el experimen--
tador realizamos juntos los registros, con el objeto de que al
final de la observación, se compararan sus registros con los -
del experimentado. Desde la segunda y tercera sesión hubo con
fiabilidad de los datos entre observadores.

FASE I. (Línea base).

Los observadores empezaron a realizar los registros, -
los días lunes, miércoles y viernes. El tiempo de observación
fue de una hora, después del recreo debido a que no se les per--
mitió salir más tiempo y se eligió después del recreo, porque--
la maestra indicó que era la hora en que había más indiscipli--
na dentro de su grupo.

Cada día se comparaban los registros de una y otra observadora para obtener la confiabilidad entre los observadores. Cada día se registraron dos filas, hasta que se observaron al menos seis sesiones cada fila, éste criterio se aplicó en virtud de que se observó que los registros realizados, mostraron datos consistentes, es decir, en cada sesión los datos eran muy similares y al ya obtener una estabilidad de éstos, se obtuvo la línea base, para poder comparar los datos con la fase de intervención. La confiabilidad que se dió entre observadores fué del 100%.

FASE II. (De intervención o experimentación).

La valoración y la Autovaloración de los niños, la realizaron ellos mismos, por orden de lista, es decir, los siete primeros de ésta, valoraban una fila cada uno, el primero valoraba la fila 1 el segundo la fila 2, el tercero la fila 3, y así sucesivamente. La siguiente sesión valoraban los siguientes 7 niños de la lista.

Al igual que en la Fase I, se llevó a cabo los días lunes, miércoles y viernes, con la diferencia de que se registraba todo el día la conducta de los niños.

Con el fin de que no se distrajeran mucho los niños que

les tocaba valorar, al estar volteando a observar a sus compañeros, se sentaban hasta el final de la fila.

Por la mañana temprano, se les repartían las hojas de registro, en las que estaban anotados los nombres de los niños de cada fila.

También estaban ya anotadas, tanto las conductas adecuadas, como las inadecuadas para facilitar el registro de éstas, por parte de los niños que les tocaba valorar, solo se tenía que anotar la frecuencia de ocurrencia.

Al final de la mañana se ponía de pie el niño que le tocó observar y registrar la fila 1, e iba diciendo como fue el comportamiento de cada niño de la fila, esto fué denominado VALORACION.

Y al final, decía cómo había sido su propio comportamiento, a esto se le denominó AUTOVALORACION.

Después hacía lo mismo el niño que observó y registró la fila 2 y así sucesivamente hasta que cada niño valorara a cada fila que le tocó observar. Antes de realizar la valoración se les recordaba la importancia de dar siempre razones o

o implicaciones de su comportamiento, es decir, los niños comentaban por ejemplo: Pedro estuvo molestando a su compañero de adelante, y esto no es adecuado, ya que no le va a permitir aprender lo que la maestra explicó, etc., etc.

Cuando algún niño tenía en su registro puras conductas adecuadas, se indicaba el beneficio que esto rraería para - - ellos.

El tiempo de esta fase fué de 22 semanas, tiempo en el cual terminó el ciclo escolar.

RESULTADOS

Los resultados de las conductas adecuadas se obtuvieron de la siguiente manera: Se sumaron las conductas adecuadas - por semana (3 sesiones), y se dividieron entre 30 niños que - fueron los que presentaron éstas, obteniéndose así el promedio por semana y luego se graficaron por mes.

Para obtener el promedio de las conductas inadecuadas - al igual que las adecuadas, se sumaron todas por semana (tres - sesiones) y se dividieron solo entre 15 niños que fueron los - que las presentaron.

Los promedios de las conductas adecuadas e inadecuadas, se sacaron separadamente, ya que era menor el número de niños - que presentaron conductas inadecuadas, y si se hubiese tomado - el promedio general del grupo, se hubiera reducido significativamente el promedio de conductas inadecuadas, por lo tanto, no se estaría graficando los datos reales.

Las gráficas de resultados nos muestran en cada mes el - promedio de las conductas adecuadas e inadecuadas de las 3 se - siones por semana.

Los meses de octubre, noviembre y diciembre, nos mues--

tran las conductas adecuadas e inadecuadas registradas durante la Línea Base. Y los meses de enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, nos muestran los promedios de conductas adecuadas e inadecuadas durante la fase de intervención.

Se puede observar que el promedio de las conductas adecuadas en fase de Línea Base, es de 28 a la semana y el promedio de las conductas inadecuadas, también es un promedio de 28 conductas inadecuadas. (Con la diferencia de que las conductas inadecuadas se registraron para 15 niños y las adecuadas se registraron para 30 niños.

En la fase de intervención, las conductas adecuadas mantuvieron promedio casi iguales a los obtenidos en la Línea Base, sin embargo, para las inadecuadas se puede observar que en enero disminuyen muy poco en relación a la Línea Base. En los meses de febrero y marzo, fueron disminuyendo a un promedio de 18 conductas inadecuadas por niño a la semana; en los meses de abril, mayo y junio se notó una reducción en las conductas inadecuadas, sin embargo se pueden notar que las conductas inadecuadas nunca llegaron a niveles de cero (este punto se toca en la discusión).

Gráficas Linea Base

Conductas Adecuadas (éstas se contabilizaron para 30 niños)

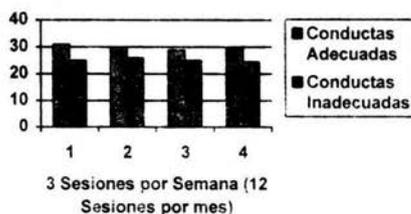
Conductas Inadecuadas (éstas se contabilizaron para 15 niños)

PUNTO DE RESP. POR SEMANA

Octubre



Noviembre



Diciembre



Las gráficas nos muestran en los meses de octubre, noviembre y diciembre un promedio de 28 conductas inadecuadas a la semana por niño, y un promedio de 28 conductas adecuadas a la semana por niño, durante la fase de Línea Base.

Graficas

Fase de Intervención o Experimentación

Conductas Adecuadas (Se contabilizaron para 30 niños)

Conductas Inadecuadas (Se contabilizaron para 15 niños)

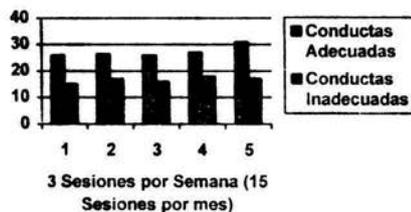
Enero



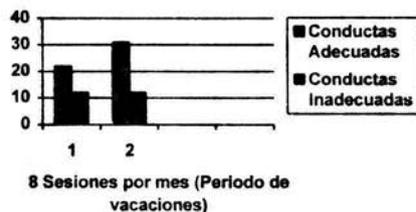
Febrero



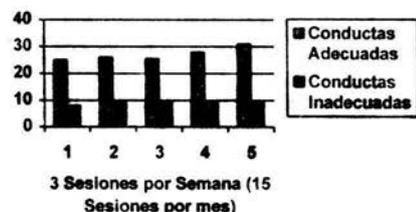
Marzo



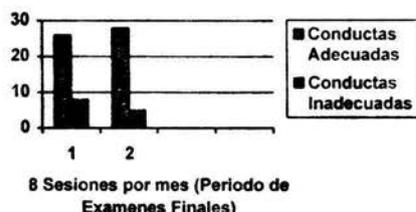
Abril



Mayo



Junio



POR. SE Resp. PER SEMANA

Las gráficas muestran que en los meses de enero, febrero y marzo se siguió manteniendo un promedio de 28 conductas adecuadas a la semana por niño. No así, las conductas inadecuadas que disminuyeron en un promedio de 18 conductas por semana. Y en los meses de abril, mayo y junio se nota una mayor disminución hasta llegar a un promedio de 5 conductas a la semana por niño, sin embargo éstas nunca llegaron a niveles de cero.

D I S C U S I O N

En el presente trabajo, aunque ya se tomaron conceptos que hablan de una didáctica crítica, como lo es el desaparecer la postura inquebrantable del maestro como autoridad máxima - del salón de clases; el que los niños mencionen las implicaciones de su conducta, puesto que se enfocaron a lo positivo en función del buen aprendizaje y no a valores convencionales; éstos aspectos, todavía no se pueden equiparar, con todo lo que ahora propone la Modernización Educativa, sobre todo, a nivel teórico con los planteamientos de la Teoría Psicogenética de Piaget, quien fundamenta el cómo es que el niño "CONOCE", y que él es quien construye su propio conocimiento desde dentro a través de la interacción con el medio físico y social. Esto rompe con toda la concepción tradicional de tomar a los niños como recipientes en donde solo los maestros depositan conocimientos y éstos los almacenan sin reflexión alguna. Lo importante para él, es darle oportunidad a los niños de intercambiar puntos de vista entre maestros y alumnos, entre alumno y alumno, que reflexione, critique y proponga. Esto llevará a formar seres autónomos capaces de decidir por ellos mismos y siempre en función de ver no sólo su propio beneficio, sino el de los demás compañeros.

Sin embargo, a pesar de que el presente estudio tuvo -

más una base conductual, se llegaron a las siguientes conclusiones: La Valoración y Autovaloración fué efectiva, en tanto que éstos demuestran, la disminución de conducta inadecuadas - en los niños.

Algunas de las ventajas que se pueden señalar con la aplicación de éstas son: a) Que el niño puede llegar a la autoregulación de su conducta, sin la intervención constante del profesor para establecer contingencias, sobre todo el castigo; que sabemos bien que el abuso de éste puede desencadenar otros problemas conductuales. b) Se rompe con el estatus inquebrantable del maestro como autoridad máxima dentro del salón de clases. c) Esta técnica impide la presentación de conductas inadecuadas, puesto que tienen que anotar en el registro, cómo fué el comportamiento de sus compañeros. Ahora, cuando no les toca valorar, tendrían la oportunidad en incurrir en más conductas disruptivas, sin embargo, el grupo ejerce control sobre cada miembro de éste. Catwright y Zander, (1979).

Además, cuando se hacía mención de su mal comportamiento o se valoraba su conducta, mostraban actitudes de pena, inclusive algunos niños se sonrojaban ante ésta. Algo importante que la maestra indicó, fué el hecho de que los niños que mayor número de conductas disruptivas tenían, con la aplicación-

de la valoración aumentaron su aprovechamiento o lo que se denomina conducta académica. Esto aunque no fue medido, debido a que no era el objetivo del trabajo, sin embargo, esto se ve apoyado por los estudios realizados por Ayllon, Roberts, (1974). Sus hayazgos fueron en forma contraria, es decir, ellos reforzaron conducta académica y obtuvieron menos conductas disruptivas; puede decirse entonces, que los dos elementos tienen directa relación.

SUGERENCIAS:

- No se descarta la posibilidad de que el experimentador haya podido influir en los niños, ya que siempre estuvo presente en la evaluación.

- Es importante destacar que al estar hablando de indisciplina, se hubieran registrado solo conductas disruptivas, sin embargo, se consideró conveniente señalar también a las conductas adecuadas, porque probablemente a los niños que no presentaron conductas disruptivas no les hubiera interesado el proyecto, ya que ellos no estarían directamente involucrados. Y cuando se habló del proyecto se planteó la participación de todo el grupo.

- En términos individuales, se pudo observar que dos ni

ños del grupo, aún al final, siguieron emitiendo conductas ina
decuadas, aunque en menor frecuencia, (quizás se pudo haber he
cho un estudio posterior enfocado a éstos niños, ya que pudie
ran haber variables familiares o de diversa índole que estuvie
ran afectando a éstos y por tal razón siguieron emitiendo con
ductas disruptivas).

No se descarta la posibilidad de que la indisciplina se
cuestione como algo "negativo" exclusivo de los niños, sino que
el maestro podría reflexionar sobre si sus métodos son tan tra
dicionales, memorísticos, de planas y planas, que al niño le -
resulte poco atractivo. Esto es motivo para otra investiga -
ción.

A N E X O No. 1

"CONDUCTAS ADECUADAS", serán definidas como:

- Atender a la Maestra: Dirigir la vista hacia la maestra, - cuando esté explicando algo.
- Hacer la Tarea: Llevar a la escuela lo especificado por la maestra.
- No Pelear con sus Compañeros: No emitir verbalizaciones -- agresivas y/o agresiones físicas a sus compañeros.
- Cuidar sus Cosas (Libros o Cuadernos): No doblar las hojas de libros y cuadernos, no mancharlos con comida o dulce, no romper las hojas, ni tirarlas la piso.
- Tener Limpio su Lugar: No tirar papeles, residuos de comida o envolturas de dulces o cáscaras de fruta.
- Respetar cuando alguien está participando en Clase: Mantener la boca cerrada cuando alguien esté contestando o preguntando a la maestra.
- No Pararse de su Lugar: Permanecer sentado en su lugar du-

rante la clase.

-- Hacer la Actividad que deje la Maestra en el Salón de Cla--
ses: Seguir las instrucciones dadas por la maestra.

A N E X O. No. 2

Las "CONDUCTAS INADECUADAS", serán definidas como:

- Pararse de su Lugar: Levantarse de su asiento y caminar fuera de él, alrededor de 3 metros sin dirigirse a la maestra.

- No Hacer lo que la Maestra Indica: Cuando la maestra da instrucciones de realizar alguna actividad y no ser ejecutada por los niños.

- Burlarse de sus Compañeros: Emitir ruidos con la boca, interfiriendo así la clase.

- Jugar con Objetos dentro del Salón de Clases: Manipular y/o lanzar objetos, dentro del salón, que impidan atender instrucciones de la maestra.

- No Atender a la Maestra: No fijar la vista hacia la maestra, cuando está explicando la clase.

- Gritar dentro del Salón de Clases: Emitir ruidos o palabras fuertes dentro del salón de clases.

- No hacer la Tarea: No traer a la escuela lo requerido por -
la maestra.

- No Cuidar sus Libros y/o Cuadernos: Romper, rayar, ensu- -
ciar, doblar las hojas de éstos.

- Tener Sucio su Lugar: Tirar bolsas de comida, envases, resu-
tos de comida o envolturas de dulces.

A N E X O. No. 3

ACTIVIDADES REALIZADAS Y CRONOGRAMA

EXPERIMENTADOR Y
OBSERVADORES

ENTRENAMIENTO A OBSERVADORES

CRITERIO DE TERMINO DE CADA
FASE

Observaron y registraron con
ductas "adecuadas" de los ni
ños de 4o. grado. Días de ob
servación y registro, Lunes-
Miércoles y Viernes.

Una semana después de este-
lapso, hubo confiabilidad -
en los datos de las dos ob
servadoras.

EXPERIMENTADOR Y
OBSERVADORES

FASE I (FASE LINEA BASE).

Registro de la frecuencia de
las conductas de los niños -
de 4o. Dos filas cada día, -
Lunes, Miércoles, Viernes. 3
sesiones por semana. 12 se--
siones por mes. 30 sesiones-
en total.

10 semanas, al término de -
este tiempo. En los regis--
tros realizados, se notó es
tabilidad en los datos de -
cada sesión y confiabilidad
entre observadores.

NIÑOS DE 4o. GRADO FASE II (FASE DE INTERVEN- -
CION).

Registro y valoración de sus
compañeros y luego su autova
loración. (Cada día 7 niños-
la realizaban, por orden de-
lista y cada uno valoraba -

22 semanas de evaluación -
término del ciclo escolar.

(CONTINUA ANEXO 3).

FASE II (FASE DE INTERVEN- -
CION)

una fila y luego su propia -
conducta.

3 sesiones por semana.

12 sesiones por mes.

66 sesiones en total.

=====

A N E X O No. 4

FORMATO DE REGISTRO

FILA:

FECHA:

INADECUADAS

NOMBRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) CARMEN										
2) CYNTHIA										
3) VERONICA										
4) ANA JEIDY										
5) MIGUEL										
6) ANA DELIA										

ACOTACIONES:

- 1) Pararse de su lugar.
- 2) No hacer lo que indica la maestra.
- 3) Burlarse de sus compañeros.
- 4) Chiflar en el salón.
- 5) Jugar con objetos dentro del salón.
- 6) No atender a la maestra.
- 7) Gritar dentro del salón.
- 8) No traer la tarea.
- 9) No cuidar sus cosas.
- 10) Tener sucio su lugar.

A N E X O No. 5

FORMATO DE REGISTRO

FILA:

FECHA:

ADECUADAS

NOMBRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) CARMEN										
2) CYNTHIA										
3) VERONICA										
4) ANA JEIDY										
5) MIGUEL										
6) ANAL DELIA										

ACOTACIONES:

- 1) Atender a la maestra.
- 2) Hacer la tarea.
- 3) No pelear con compañeros.
- 4) Cuidar sus cosas.
- 5) Tener limpio su lugar.
- 6) Respetar cuando alguien participa en clase.
- 7) No pararse de su lugar.
- 8) Hacer la actividad que pida la maestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aceves, J. (1993). Filosofía, Introducción e Historia, Universidad del Valle de México.
- Ayllon, T., Layman, D. and Burke, S. (1972) "Disruptive Behavior and Reinforcement of Academic Performance". Psychological Record, 22, 315-317.
- Ayllon, T. y Roberts, M., (1974). "Eliminating Discipline Problems by Strengthening Academic Performance" Journal of Applied Behavior Analysis. Vol. 7 pp.71-76.
- Bear, G. y Richards, H. (1981). "Moral Reasoning and Conduct Problems in the Classroom", Journal of Educational Psychology Vol. 73 No. 5, pp.644-670.
- Bennet, N. (1974). Estilos de Enseñanza y Progreso de los Alumnos Madrid, Ediciones Morata.
- Bochenski, (1976). La Filosofía de la Educación. Breviario, México. Fondo de Cultura Económica.
- Cartwright y Zander. (1979). Dinámica de Grupos. México, Edit. Trillas.
- Drabman, R. y Lahey, B. (1975). "Feedback in Classroom Behavior Modification". Journal of Educational Psychology. pp.592-597.
- Filho, L. (1974). Introducción a la Escuela Nueva. Buenos Aires, Edit. Kapeluz.

- Gauthier, W. (1972). "Conceptual and Methodological Considerations in Self-Concept and Participation in School Activities Reanalyzed". Journal of Educational Psychology.- pp.167-169.
- Greenwood, CH.Hops, M.yDelquadri, J. (1974). "Group Contingences, - in Classroom Management: A Further Analysis". Journal of Applied Behavior Analysis. Vol.7, pp.413-425.
- Guzman, L. (1978). "Revisión de la Literatura sobre Reforzamiento Administrado por compañeros de Clase". Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Vol.4 No. 1. pp.93-100.
- Hoffman, M. (1975). "Moral Internalization, Parental Power, and - the Nature of Parent-Child Interaction". Developmental Psychology. Vol.11-2, pp.228-239.
- Humbert, B. (1970). Definiciones Preliminares de Educación. México. Editorial Ateneo.
- Kamii, C. (1982). "La Autonomía Como Objetivo de la Educación: - Implicaciones de la Teoría de Piaget". En Infancia y Aprendizaje. Madrid, España. pp.3-14.
- Kamii, C. (1981). "Principios Pedagógicos Derivados de la Teoría de Piaget". Piaget en El Aula, Buenos Aires, Huemul, pp.247-267.
- Kohlberg, L. (1969). "Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization". Handbook of Socialization Theory and research, Chicago, Rand MC.Nally.

- Kohlberg, L. (1964). "Development of Moral Character and Moral Ideology. Review of Child Development". New York Russel - Sage Foundation.
- Larrollo, M. (1981). La Ciencia de la Educación, México, Editorial Porrúa.
- Lopez y Mota, A. (1993). La Actividad en las Aulas, México. U.P.N. - Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica No. 6.
- Mayer, F. (1967). Pedagogía Comparada. México, Editorial Pax-Mex.
- Neill, A.S. (1960) "Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing". (Nueva York).
- Newman, Y Stanton (1984). "Children Achievement and Self Evaluation. Journal of Educational Psychology. Vol. 7 (5), pp. 857-873.
- O'Leary, K. Becker, W. Evans, A. (1969). "A Token Reinforcement Program a Public School: One Replication and Sistematic-Analysis". Journal of Applied Behavior Analysis. Vol. 2 - pp. 3-13.
- Packerd, R. (1970). "The Control of classroom Attentiona Group -- Contingency For Complex Behavior." Journal of Applied Behavior Analydis. Vol. 3, 13-28.
- Palacios, J. (1980). La Cuestión Escolar, Críticas y Alternativas, Barcelona Laia, (Psicopedagogía Colección Papel 451 No. 46).
- Piaget, J. Inhelder, (1978). B. Psicología de Niño, Madrid, Ediciones Morata.

- Randhawa, B. y Hunt, D. (1976). "Factors in Classroom Environment-Variables". Journal of Educational Psychology. Vol. 68, 5, -546-549.
- Roger, G. (1976). Las Ideas Actuales En Pedagogía. México. Colección Pedagógica Grijalvo.
- Selman, R. y Lieberman M. "Moral Education in Primary Grades: - An Evaluation of Developmental Curriculum" Journal Educational Psychology. (1975), Vol. 67. pp. 712-716.
- Shiffler, N. Lynch, J. y Nadelmal, L. (1977). "Relationship Between - Self Concep and Classroom Behavior in Two Elentary - - Classrooms". Journal of Educational Psychology. Vol. 69, - No. 4, pp. 349-359.
- Sierra, S. y Quintanilla, G. (1983). Una Verdad Tangible: El Niño. México, Ediciones Ela, pp. 17-30.
- S.E.P. (1993). Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar. México.
- S.E.P. (1991). Hacia Un Nuevo Modelo Educativo. México CONALTE.
- S.E.P. (1992). Programa de Educación Preescolar. México.
- S.E.P. (1992). Acuerdo Nacional Para la Modernización Educativa.
- Skinary, B. (1982). Reflexiones Sobre Conductismo y Sociedad, México, Edit. Trillas.
- Strang, R. (1970). "La Disciplina y el Control". Study Presented - at Columbia University. U.S.A.
- Tom, Cooper y Mc.Graw. (1984). "Influences of Student Back Ground and Teacher Authoritarism on Teacher Expectations". Journal of Educational Psychology. Vol. 76. No. 2, pp. 259-265.

- Tomaschewski, K. (1974). Carácter Activo de la Educación. México- Colección Pedagógica, Edit. Grijalbo.
- Winne, P. y Walsh, J. (1980). "Self Concept and Participation in - School Activities Reanalised". Journal of Educational -- Psychology. Vol. 72, No. 2. pp. 161-166.
- Woodward, G. (1981). "A Rapid, Effective Technique for CVontro- - lling Disruptive Classroom". Journal of Educational - - Reserch. Vol. 74. pp. 397-399.
- Vizcarro, C. Infancia y Aprendizaje. México. Editorial Trillas.
- Tiene, D. Buck, S. "Studen Teachers and Classroom Authority". - - Journal of Educational Reserch, (1987). Vol. 80, No. 5. pp. - 261-265.
