



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**INFLUENCIA SOCIAL EN LA DINAMICA
PARTICIPATIVA: UN MODELO GENETICO DE
APROXIMACION PSICOSOCIAL**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
LILIAN RAMIREZ HERNANDEZ

DIRECTOR DE LA FACULTAD:

DR. JUAN JOSE SANCHEZ SOSA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. GRACIA DOMINGO IBAÑEZ

M-03 23804

MEXICO, D. F.

JULIO, 1987



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: José Luis,
María Luisa,
Sandra Celeste y
Luis Miguel.

Agradecimiento: al Lic. Gilberto Medina,
Irma Bermeo,
Toña y
Tulin por todas sus finas
atenciones.

I. Ps. 4368

"...la individualidad misma es un producto social, y... son las relaciones sociales dominantes en una época dada las que determinan la forma como la individualidad expresa su propia naturaleza social".

S. V.

"...sólo sería moral aquel obrar capaz de apreciar anticipadamente las consecuencias que mi obrar propio, tendente a mi satisfacción propia, tiene sobre el otro"

Mitscherlich.

INDICE

	Págs.
Introducción	
1: Marco de Referencia	
1.1 El aporte de J. Piaget	6
1.2 El aporte de la Escuela de Ginebra en la psicología social.	13
1.3 La influencia social	17
2: Dinámica Participativa	
2.1 El grupo como fuente de investigación	30
2.2 Dinámica Participativa	32
2.3 La responsabilidad como inicio de toma de conciencia	35
3: Experiencia de investigación	
3.1 Desarrollo metodológico	43
3.2 Resultados	52
4: Conclusiones y Discusión	74
Consideraciones finales	80
Anexos.	
Bibliografía.	

INTRODUCCION

El interés central de este trabajo es el llevar a cabo una investigación exploratoria que permita una doble finalidad: por un lado, identificar la influencia social que se ejerce entre los niños a través de una dinámica grupal sobre los juicios acerca de la responsabilidad; y por otro, analizar e interpretar los resultados mediante el enfoque genético en psicología a efecto de comprender y explicar el proceso de influencia social.

El presente trabajo tuvo su origen en la inquietud de comprender cual era el proceso de formación y desarrollo de los niños y cuales son los mecanismos que intervienen en dicho proceso. En este sentido basamos nuestro estudio en el marco conceptual de la teoría de la influencia social de S. Moscovici (1981), por parecernos una alternativa teórica y heurística para comprender formas de construcción social en el niño, enfatizando el papel de la interacción en un contexto cultural social determinado.

Este marco conceptual retoma de Doise (1983), la idea de concebir a los sujetos como individuos activos, participativos y constructores de la realidad social enfatizando el contraste entre la construcción social del trabajo colectivo versus la construcción social del trabajo individual.

Y por último se retoma el aporte de J. Piaget en su idea del desarrollo genético del niño y la utilización del método crítico como técnica de investigación.

De estos aportes se derivó por un lado el método teórico y epistemológico que subyace al estudio y por otro lado la estrategia de investigación que se realizó en la presente investigación, la cual estuvo constituida por dos aspectos: por un lado, la elaboración de dinámicas participativas en un grupo de 30 niños y por otro lado el aporte reflexivo sobre el

valor de la responsabilidad en la construcción de estas dinámicas.

Las dinámicas participativas fueron el medio mediante el cual los sujetos interactuaron grupalmente enfrentando argumentos distintos a los propios; se manejó en esta parte la idea de que el trabajo o la participación en actividades colectivas enriquecería el trabajo o la comprensión de la tarea en contraposición con el trabajo individual (Doise, 1983).

Se concibió a la responsabilidad como inicio de toma de conciencia mediante la cual los individuos tienden a anticipar las consecuencias de su acción en beneficio o perjuicio de los demás, pues, sus acciones afectan a los otros como las acciones de los otros le afectan a él.

Los resultados obtenidos apuntan a considerar a la responsabilidad como una noción que se construye a través de las interacciones colectivas de los niños. En estas interacciones juega un papel importante la superación del conflicto provocado por la oposición de puntos de vista divergentes. El desarrollo del niño establece no sólo una forma de conocer la realidad, sino fundamentalmente, una manera distinta de participación social. En este sentido se llegó a comprobar en el presente trabajo que la participación colectiva en la realización de las tareas, en este caso juegos particulares, demostró un cambio en los juicios que los niños dieron en contraposición a la participación individual de ellos mismos (Doise, 1983).

La importancia de estos resultados radica en proveer un análisis de los mecanismos que intervienen en la construcción de la realidad y una reflexión de sus consecuencias. Por otro lado estamos seguros de haber intentado encontrar caminos diferentes para contribuir con muy poco a dar formas nuevas de intervención en fenómenos de construcción social.

La organización del trabajo se expuso en cuatro capítulos caracterizados de la siguiente manera:

En el Capítulo 1 se desarrolló el marco conceptual o de referencia del presente trabajo. Este está formado por los aportes de J. Piaget con su modelo genético de investigación; la escuela de Ginebra representada

por Doise, Mugny y Deschamps en su aporte metodológico y de fundamentación teórica del trabajo colectivo y del trabajo individual, y por último la aportación del modelo teórico de S. Moscovici que con su modelo de influencia social provee una alternativa teórica-metodológica para el estudio de fenómenos colectivos de construcción social.

En el capítulo 2 se desarrolla las dinámicas participativas tanto en su fundamentación teórica como en el papel que juega como estrategia de investigación psicosocial en el presente trabajo.

En el capítulo 3 se expone propiamente la experiencia de investigación, el diseño metodológico y los resultados encontrados.

Por último el capítulo 4 formado por la conclusión y discusión de los resultados y de la integración de estos al modelo teórico utilizado.

1. MARCO DE REFERENCIA

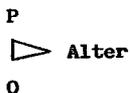
Antes de empezar a desarrollar nuestro marco conceptual del trabajo nos parece pertinente delimitar brevemente, algunos puntos que nos permitan justificar a nivel epistemológico nuestro marco de referencia en dos de las posturas a exponer.*

Moscovici (1972) en una de las monografías más reconocidas en la psicología social europea hace una serie de señalamientos, a nuestro parecer importantes, para la conceptualización y crítica del fenómeno de la influencia social. La perspectiva que propone nos capacita en la comprensión del contraste entre el individuo y la tendencia colectiva de la psicología social en la comprensión de la influencia social. La primera cuestión que él resalta es la persistencia de la mayoría de los psicólogos sociales en responder a la pregunta ¿quién socializa al individuo? Sin embargo, pocos se preguntan ¿quién socializa a la sociedad?. En esta crítica Moscovici está planteando, a nuestro parecer dos puntos importantes: primero, que el individuo no es un dato biológico sino un producto social, y segundo, que la sociedad no es un ambiente dado para entrenar al individuo y reducirle sus inseguridades, sino un sistema de relaciones **entre individuos colectivos:**

* Las posturas que se basan en esta concepción epistémica son obviamente Moscovici y la escuela de Ginebra; no siendo así la de J. Piaget que se expone en la pag. 6. Se aclara en la exposición de este marco de referencia lo que se retoma de cada uno de ellos, así como la intención de la articulación de los 3 enfoques y los elementos teóricos con los cuales concuerdan para la construcción del marco conceptual que permite fundamentar el presente trabajo.

"Esta aproximación a la dinámica social tiene implicaciones directas también como significantes psicológicas y políticas, nos fuerza a percibir el control y el cambio social en una perspectiva común en vez de tratarlo separado como se ha hecho en el pasado. No hay razón por la que se deba dar prioridad a aquellos aspectos de la socialización que tienden a la estabilidad y a la transmisión de tradiciones existentes que llevan a la estabilidad del estatus quo; las tendencias opuestas que engendran respuestas y revoluciones son igual de importantes" (Moscovici, 1972, pp. 59).

Así, Moscovici aclara que la sociedad tiene su propia dinámica, una estructura que la define, que cambia y que por lo mismo cuenta con una historia. El autor propone un modelo denominado **Relacional** en el cual plasma su concepción epistemológica que se puede representar de la siguiente forma:



donde **P** es la persona, **O** el objeto y el **Alter** representa al otro simbólico (ideológico) teniendo como resultado una relación tripolar en donde el Alter es el tercer elemento que permite concebir a los procesos sociales como procesos de interacción.

Ahora, con esta visión de la realidad la teoría de la influencia social de S. Moscovici se expone como un modelo genético en el cual uno de los puntos más relevantes es el de proponer a la interacción como un proceso de génesis de intersubjetividad, de construcción de realidades que con forman las distintas maneras de percibir el mundo y de transformarlo.

De esta manera, tanto Moscovici como los representantes de la escuela de Ginebra; Doise (1980), comparten este principio epistémico que subyace a sus formulaciones teóricas. Para estos autores el Alter representa precisamente esta génesis que determina el comportamiento poniendo gran énfasis en el papel de la construcción intersubjetiva determinada por la propia interacción social, de aquí que se plasme en sus trabajos empíricos o

en sus investigaciones, el principio de que la acción colectiva enriquece el trabajo individual, proporcionándole a este la riqueza de la propia interacción colectiva.

Por otro lado nos parece importante aclarar que aunque Piaget se re-toma en este marco conceptual, y es bien sabido que su marco teórico deja a un lado el aspecto propiamente social, nos pareció importante incluirlo pues su modelo descansa precisamente en la relevancia del proceso de construcción de la realidad como determinante de la interacción del niño con su realidad, es precisamente este punto el que nos parece relevante en relación al modelo epistémico planteado.

En la parte siguiente intentaremos desarrollar el marco de referencia de este trabajo delimitando a los autores ya señalados.

Dentro de las líneas que guían la conformación de este marco teórico se encuentran tres enfoques teóricos principales: la teoría piagetiana, la escuela de Ginebra y la teoría de S. Moscovici. Ciertamente es que cada una de ellas abordan problemas distintos, sin embargo, los tres sustentan dos principios comunes, a saber: el principio de la construcción y el principio de la interacción. No obstante cada apartado contenga un sin fin de sutilezas y situaciones de interés primordial, los fines de este trabajo llevaron a considerar sólo algunos aspectos de cada enfoque dentro de la multiplicidad que presentan, sin olvidar el carácter general por el que se rige la aproximación genética.

Con estos tres aportes teóricos se pretende mostrar cómo se intentó abordar la problemática de la influencia social y cómo aproximaciones diversas con intereses distintos complementan el cuadro fundamental que servirá para diseñar la experiencia de investigación y la interpretación de sus resultados.

1.1 El aporte de J. Piaget.

La problemática que aborda Piaget en su fecunda labor de investigación la constituye sin duda la génesis del conocimiento. Tal problemática deriva

de un dilema epistemológico: cómo un sujeto pasa de un conocimiento menor a uno mayor. Para lograr resolver y explicar este dilema tiene que recurrir al ámbito psicológico e investigar el desarrollo mismo de la inteligencia. El estudio psicológico de una interrogante epistémica conduce a Piaget a centrar su interés en la mecánica del pensamiento, en la búsqueda de las normas y reglas que rigen la estructura intelectual, las estructuras lógicas como él mismo les llama (Piaget, 1967).

La perspectiva del autor se puede caracterizar (siguiendo a Bovet, Inhelder y Sinclair, 1974) por tres aspectos dominantes:

- a) la dimensión biológica
- b) el estructuralismo psicológico, y
- c) la interacción sujeto-medio.

- a) **Dimensión biológica.** Las bases de toda relación viviente se encuentran en la interacción adaptiva organismo-medio, de aquí que las estructuras mentales sean sólo un caso particular.

Por ello las soluciones que ha dado la biología (Lamarckismo, Darwinismo) al fenómeno de la evolución tienen su equivalente en las posturas respecto al origen del conocimiento.

Piaget retoma de la biología procesos que permiten aclarar la formación de conductas de adaptación cognoscitivas en los niños, tales como asimilación, acomodación, adaptación, equilibrio, etc. Tales procesos se apoyarán en los inicios de formación en las estructuras biológicas preexistentes, extendiendo la organización viviente al plano cognoscitivo.

"Las primeras manifestaciones de actividad mental consisten en incorporar -dicho de otra manera en asimilar- elementos nuevos a estructuras programadas hereditariamente. Al reproducirse y generalizarse, esta actividad asimiladora conduce por medio de diferenciación acomodadora a reconocimientos sensomotores. Ella está así (la asimilación funcional) en el origen de los primeros esquemas del conocimiento del sujeto. Los esquemas de exploración del mundo circundante se coordinan entre sí, un mismo objeto puede ser asimilado a dos o varios es-

quemadas... Por medio de la asimilación recíproca de los esquemas y de su integración, se constituyen conductas nuevas que no están inscritas en las estructuras orgánicas hereditarias" (Ibid, p. 21).

La analogía que resalta Piaget entre los procesos biológicos y psicológicos conduce a considerar al primero como fuente del segundo, sin considerar una preformación del segundo en el primero.

En efecto, el proceso general de la asimilación descrito anteriormente, marca la continuidad entre los mecanismos biológicos más generales y las funciones cognoscitivas más elementales. "...la interacción continua entre el organismo y el medio, y la construcción gradual de los esquemas debido a esta interacción" (Ibid, p. 24) permiten la estructuración paulatina del ámbito mental, del aspecto psicogenético.

- b) El constructivismo psicogenético.** Piaget estudia el desarrollo mental del niño al adolescente, desde que un individuo nace hasta que participa como adulto en la sociedad. El desarrollo mental es una estructura psicológica que se construye paulatinamente, pero tal construcción no es sólo la reproducción del mundo sino su transformación. El proceso mismo de la construcción, es un proceso dinámico y continuo que permite fincar, sobre los logros adquiridos, las siguientes estructuras de complejidad creciente.

"El constructivismo intenta...asegurar la continuidad entre las funciones del nivel inferior y superior, pero sin reducir las unas a las otras; esta teoría propone un principio explicativo único, el cual en cada nivel de complejidad, explica las transformaciones genéticas que conducen a las novedades características del escalón siguiente" (Ibid, p. 27).

Así, el desarrollo del niño es un continuo en el cual a través de sus acciones sobre el medio va construyendo su realidad; tal construcción implica un dinamismo, pues, en cada una de las etapas por las cuales atraviesa el niño existen mecanismos que guían el proceso como son la asimilación y la acomodación. Asimilación cuando incorpora nuevos elementos a la estructura en formación y

acomodación cuando la nueva organización se ajusta a las exigencias del medio. De este modo las estructuras se van integrando y ampliando, tendiendo siempre al equilibrio, equilibrio que manifiesta una estabilidad entre el medio y el individuo, pero que constantemente se perturba por la necesidad de conocer y formar nuevos modos de estructuración que respondan a las exigencias que presenta el medio.

Piaget marca tres etapas por las cuales atraviesa el niño para construir las estructuras generales de la inteligencia.

La primera etapa abarca del nacimiento hasta aproximadamente los dos años. A este período se le llama Sensoriomotriz, debido principalmente al logro alcanzado en la coordinación de acciones sin representación. En este período el niño se sitúa en el centro del universo y hace girar la realidad exterior en torno a él; este proceso llamado centración termina al momento de lograr la construcción de lo real, es decir, al momento de considerar la existencia de objetos y personas externas a él y situarse como un sujeto más en las relaciones con el mundo.

Posteriormente se desarrolla lo que Piaget (1975) ha llamado la función semiótica, en la cual se desarrolla la capacidad de representación y de lenguaje. Esta función se despliega en un período aproximado de cuatro años (de los dos a los seis años). La coordinación de acciones producida en el período sensoriomotriz se continua en un nuevo ámbito: el mundo interno, aquello que se realizó de facto tiene ahora un nuevo escenario para su desarrollo constituido por la representación. Sin embargo, el niño no es capaz aún de coordinar el punto de vista de los demás con el propio. La descentración lograda en el período sensoriomotriz al encontrarse con el plano representacional se traduce en un centrismo de la representación. El niño proyecta sus cualidades a los objetos transformándolos mágicamente, concibe a la realidad en función de la representación inmediata. La cualidad de evocar situaciones fuera del momento presente y del espacio inmediato per

mite organizar un mundo mayor en extensión espacial y temporal.

El segundo período, llamado de operaciones concretas, se extiende de los 6 a los 12 años aproximadamente. Se caracteriza por la existencia de una coordinación de acciones internas heterogéneas que recibe el nombre de operación; el niño es capaz de coordinar e integrar cualidades opuestas en un sólo conjunto equilibrando fuerzas o dimensiones contrarias. La representación centrada sobre situaciones fenoménicas cede el paso a la coordinación de puntos de vista en un conjunto estable con una sola limitación: la necesidad de realizar los cálculos y operaciones en presencia de los objetos o fenómenos.

El último período de la construcción de la inteligencia llamado de las operaciones formales, abarca de los 12 a los 15 años aproximadamente. Este período constituye, según Piaget, la culminación del desarrollo de la inteligencia. Los logros obtenidos se conjuntan para formar cualidades distintas; el niño puede realizar cálculos mentales sin necesidad de presenciar simultáneamente el fenómeno, tiene la capacidad de elaborar hipótesis sobre los procesos o acontecimientos, además de formular relaciones rebasando lo real y explorando lo posible. Las descentraciones llegan a su máximo desarrollo y permiten al adolescente relacionarse más coordinadamente con su entorno social.

Para investigar la problemática del conocimiento, desde una óptica psicológica, el autor recurre a una serie de técnicas y procedimientos que han reportado resultados importantes para la teoría, tal es el caso de la observación pura, la aplicación de pruebas verbales, el uso de las técnicas de clasificación y estadística etc. (Vinh-Bang, 1968). Sin embargo, para los fines de este trabajo, la atención se centrará en el denominado "método crítico". Los interrogatorios se desarrollan en forma de una conversación entre compañeros de juego: el niño y el experimentador. Para explorar los razonamientos de los niños, el experimentador entabla una conversación en el curso de la cual se esfuerza por seguir

paso a paso el pensamiento infantil; la comprobación referente a la autenticidad y coherencia psicológica de las creencias se hace mediante una confrontación verbal de los diferentes razonamientos expresados, donde se intenta determinar ciertas representaciones y las razones de la sustitución de un modo de interpretación de lo real en función del otro:

"...el método crítico (...) siempre consiste en conversar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas, y conserva así todas las ventajas de una charla adaptada a cada niño y destinada a permitirle el máximo posible de toma de conciencia y de formulación de sus propias actitudes mentales" (Piaget, 1947, p. 7, citado por Vinh-Bang, op. cit. p. 40).

- c) **Interacción sujeto-medio.** Para Piaget existe una tercera postura que integra al empirismo y al idealismo y supera la polaridad aparentemente irresoluble de sujeto y objeto (medio). Esta tercera postura llamada interaccionista postula una relación de interdependencia entre el sujeto y el objeto:

"Desde el punto de vista interaccionista el conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento y no como la yuxtaposición de dos entidades dissociables" (Bovet y col. op. cit. p. 24).

Esta interacción, sin embargo, no se presenta como un acto súbito y completo como en la Gestalt, sino que la relación entre sujeto-objeto establece acercamientos graduales en función, precisamente, de las capacidades intelectivas del hombre. En efecto, para Piaget existe un objeto al que se le conoce por aproximaciones sucesivas a través de la actividad (abierta o encubierta) que desarrolla el sujeto, la actividad del sujeto en su relación con el objeto tiende a transformar de manera constante al propio objeto que pretende conocer mediante la aplicación de los esquemas y las estructuras formadas, de aquí que el conocimiento pretendido por el sujeto nunca podrá ser completo. Además, el sujeto mismo (y con ello los instrumentos cognoscitivos) al tener un origen biológi-

co, se encuentra sujeto a los cambios físicos, por lo que también participa de una transformación constante.

Piaget plantea la relación sujeto-objeto en un sentido dinámico en el que el sujeto, a partir de la interacción, constituye su mundo y la realidad que lo rodea; no impone una estructura acabada intelectualmente a la realidad, ni mucho menos es reflejo fiel de los sucesos externos. Esta construcción se presenta paulatinamente en una sucesividad lógicamente constante, en la cual las interacciones se presentan como un motor del orden genético.

La construcción teórica a partir de estos tres aspectos (biológico, psicogenético e interaccionista) permiten aclarar la génesis del conocimiento y de manera especial el desarrollo de la inteligencia, la manera en que un individuo organiza su experiencia con el medio ambiente físico y social.

Sin embargo, debido al interés por estudiar al individuo y su desarrollo psicológico, la interacción social no se desarrolla de manera más amplia. Se deja incluso de mencionar la influencia del devenir histórico y cultural sobre la formación de las estructuras de la inteligencia. No obstante Piaget mismo vincula la inteligencia humana a las interacciones sociales:

"La inteligencia humana se desarrolla, en el individuo, en función de las interacciones sociales que generalmente se olvidan con mucha frecuencia" (Piaget, 1967, p. 268).

El hecho de que Piaget haya desarrollado poco el ámbito de la herencia cultural y la interacción social significa para la investigación un campo enriquecido de conocimiento. Precisamente así lo ha comprendido la denominada Escuela de Ginebra, la cual plantea una nueva cara a la comprensión del desarrollo de la inteligencia o del conocimiento desde una perspectiva social. Si Piaget describe la actividad intelectual como una coordinación de naturaleza individual, ahora se plantea la misma coordinación como de naturaleza social.

"...el individuo al coordinar sus acciones con los otros, es cuando adquiere el dominio de los sistemas de coordinación que enseguida interioriza"
(Doise y Mugny, 1983, p. 38).

La Escuela de Ginebra presenta una postura social al problema del conocimiento, esta concepción enriquece la experimentación en psicología social y tiene como objetivo la definición de la experimentación psicosociológica, una experimentación que permite manifestar los procesos de articulación entre los individuos y la colectividad, entre la psicología y la sociología.

1.2 El aporte de la Escuela de Ginebra en la Psicología Social.

La Escuela de Ginebra está representada principalmente por Doise, Deschamps y Mugny.

Esta Escuela conforma el modelo teórico europeo, la cual concibe la interacción de los sujetos en un ambiente social común que establece las bases para que emerjan los fenómenos psicosociales centrales: la comunicación y la ideología. Además se interesan en comprender cómo ocurre la organización del conocimiento en la sociedad, cómo se establecen las relaciones interindividuales en el contexto de las relaciones sociales, cómo se generan los movimientos sociales a través de los cuales la sociedad se transforma y, cómo es que se crea una realidad social común.

Confirmando las bases teóricas del modelo europeo, Doise (1980), formador e integrador del grupo, marca el interés en articular en el trabajo experimental la psicología y la sociología:

"La idea vertebral es la de articular en el plano de la experimentación, la psicología con la sociología a través de los diferentes niveles de análisis que ofrecen los procesos psicosociales (Doise, 1980, p. xv).
La psicología y la sociología son visiones teóricas generales que desarrollan dos discusiones autónomas, aunque recíprocamente se proveen de instrumentos y manifiestan analogías e isomorfismos. Por otra par-

te la investigación empírica nos muestra ... cómo lo colectivo evoluciona a través de la interacción social y ... cómo los desarrollos del individuo son frutos de esta interacción" (Ibid, p. xii).

La experimentación psicosociológica se enfrentará también a la crítica de la artificialidad de la experimentación y a la ideologización de la misma, es decir, ofrecer una respuesta distinta a la tradición que ha predominado en la Psicología Social. Aclaremos un poco esto: en la situación experimental participan individuos que tienen una historia, es decir, una formación que manifiesta su posición socioeconómica, con esquemas reguladores de su comportamiento, etc., y el experimentador ante su investigación pretende que se manifiesten estos esquemas y principios que permitan la explicación de la realidad. En otras palabras, la escuela de Ginebra concibe estos procesos de formación en la experimentación como procesos que al presentarse transforman y manifiestan su dinamicidad, ya que los individuos son seres activos, construyen su realidad a través de sus interacciones con los otros individuos y su medio (Doise, 1980). Esto determina a su vez su participación en el experimento:

"El objetivo de la experimentación psicosociológica es estudiar por una parte los procesos específicos que permitan a los individuos participar en la dinámica de las relaciones sociales, y por otra parte estudiar al mismo tiempo los efectos que ejercen a nivel de la dinámica de los procesos individuales las manifestaciones de estas relaciones" (Ibid, p. xxiii).

A partir de esta forma de concebir la experimentación, las situaciones experimentales refuerzan o disminuyen las relaciones sociales modificando las relaciones individuales y sociales.

Ahora bien, ante la experimentación, el experimentador se enfrenta como consecuencia y necesidad a un cuestionamiento en cuanto a su rol idológico, "en la medida en que éste incluye un análisis de las relaciones sociales en las cuales se inserta la situación experimental, la experimentación psicosociológica no reproduce necesariamente las representaciones corrientes de estas relaciones tal como son, sino que muestra cómo tales representaciones son el reflejo de una particular modalidad de relaciones

(Doise y Col, 1980, p. xxv-xxvi). De esta manera se reafirman cómo características universales, no son de hecho más que la expresión de ciertas relaciones existentes entre grupos y personas, y que tales características cambian precisamente con la evolución de estas relaciones. Tal concepción sobre la experimentación nos deja ver a un individuo dinámico que transforma su realidad, y esto va tanto para el hombre común como para el hombre de ciencia, los hombres que en su interacción con los demás conocen y se conocen.

Por otra parte Doise (1983) aborda el problema del conocimiento apoyado en tal concepción psicosociológica; menciona que la inteligencia es un proceso relacional entre el individuo y los otros individuos que constituyen y organizan juntos sus acciones sobre el ambiente físico y social. Así, la inteligencia y la cultura están ligadas de múltiples formas, pues, es en situaciones de interacción entre individuos donde se ha de centrar ahora el estudio del conocimiento para ver cómo afecta la apropiación de una herencia cultural, a partir de las relaciones interindividuales que se establecen en situaciones sociales específicas.

Doise utiliza el método de Piaget para interrogar a los niños; "el método crítico" es abordado por el autor con una variación, en lugar de centrarse en el individuo, le da el giro para aplicarlo en un aspecto social. Esto es, no sólo interroga a un niño sino que integra pequeños grupos de niños e interroga de la misma manera; esto da la posibilidad de estudiar a los individuos en su mutua interacción y la de poder enfrentar diferentes puntos de vista surgidos en el grupo, incluso en aquellos niños que se oponen a la opinión de los otros. Las diferencias que surgen a lo largo del desarrollo del niño permiten observar cómo los niños en la medida que crecen, sus argumentos son distintos, el niño sigue la línea del desarrollo y de su interacción social.

Es con la interacción con los demás como los individuos desarrollan el aspecto cognoscitivo, la concepción acerca de la evolución de la inteligencia sigue siendo consecuente con su postura interaccionista y constructivista, pues, solo en la medida que los individuos interactúan les permite el dominio de los sistemas de coordinación que pasan a formar par-

te del individuo.

"Cuando aventuramos la hipótesis de que las formas de interacción social suscitan un proceso cognoscitivo en el niño en un nivel determinado de desarrollo, tenemos la posibilidad de hacer participar a tal niño en una interacción cuyas características de terminamos nosotros, y donde podemos observar los efectos consecutivos sobre el niño...tenemos la posibilidad de estudiar experimentalmente los efectos de la interacción social. El método experimental puede mostrar qué interacciones y en qué momentos son capaces de suscitar un progreso determinado. Esto permite también, rebasar una concepción que permanece en el simple paralelismo entre los dos de sarrollos, y que se limitaría a mostrar que hay una correspondencia entre ambos. En este sentido, rompemos, pues, con la práctica piagetiana que no estu día la intervención de la interacción social como tal; pero, por otro lado, nos apoyamos en su obra, la que nos ofrecerá la selección de variables de pendientes, los progresos por estudiar en los niños de un grupo de edad determinada" (Mugny y Doise, 1983, p. 39-40).

Resumiendo, la Escuela de Ginebra enfrenta el dilema del objeto de es tudio de la psicología social intentando articular a la psicología y a la sociología en el campo de la experimentación. Para ello establece una serie de necesidades que marcan o definen una concepción dinámica, pues resalta la tripolaridad (sujeto-alter-objeto) de la interacción, además de cuestionar la participación del experimentador. En el abordamiento de la construcción del conocimiento se enfrentan con esta concepción distinta, donde se observa una superación al retomar las concepciones pasadas y darles el cambio con una visión más social, siendo la interacción la base del cambio.

Al hablar de interacción se lleva implícito que la relación que se es tablece entre el sujeto y el objeto no es ya de forma unidireccional o individualizada, o que uno se impone al otro, pues, no es un individuo aislado que conoce y un objeto también aislado que se debe conocer, sino que existe un tercer elemento que representa toda la cultura y los demás individuos que al tener contacto con los otros intercambian acciones, pensamientos, ideas que han ido pasando de unos a otros sufriendo múltiples

transformaciones. Este tercer elemento es lo que nos lleva a tomar en cuenta dos cosas: primero, que el individuo para ser social necesita de un otro o alter, ese otro que implica historia, cultura, ideología y que permite que pueda conocerse así mismo y al medio que lo rodea; y segundo, que esta interacción es desencadenadora de influencia, siendo ésta la que permite el estudio de cómo los individuos se transforman, además de saber cuáles son los mecanismos que intervienen y sufren cambios modificando los juicios, las ideas, los valores, las conductas en el proceso de interacción.

La influencia social se presenta como un estudio necesario que intenta aclarar dichos cambios que construyen los individuos en su interacción, tanto la influencia como la interacción se manifiestan inseparables, pues, necesariamente se determinan, es decir, sin una no existe la otra. De aquí que el fenómeno de la influencia social sea la base de la psicología social y la base para una teoría del cambio social.

Moscovici, representante de la escuela francesa, ha estudiado el proceso de la influencia social y junto con exponentes de la escuela de Ginebra ha transformado y creado una nueva visión acerca de la influencia social, desde el punto de vista genético; y creemos sienta las bases para una teoría crítica de la relación individuo-sociedad en vías de un cambio social. A continuación ahondaremos más este punto.

1.3 La influencia social.

Moscovici pretende estudiar la influencia social apartándose del modelo clásico que ha prevalecido en la psicología social y resaltar su alternativa constituyendo un nuevo modelo de análisis para la influencia social: el modelo genético. Con él se resaltan varios lineamientos, lineamientos intrínsecos como el de concebir a los individuos y a las minorías como fuentes potenciales de cambio, activos, capaces de provocar el cambio social. El modelo es un modelo dinámico que se presenta más que como una alternativa, como superación y acercamiento a la comprensión de la influencia social.

Así, Moscovici (1974) estudia la influencia social afirmando en su estudio que en toda relación social se observa el acatamiento de las normas o la transgresión de las mismas como resultado de las relaciones sociales. Habla del término influencia social como el efecto que se le atribuye a aquellos impedimentos o trasgresiones de las normas. En psicología social, hablar de la influencia social significa hablar de las "transformaciones que sufren los mecanismos generales del juicio, la percepción y la memoria como resultado de las interacciones entre dos sujetos, dos grupos, relativos a un objeto o estímulo común" (Faucheaux y Moscovici, 1967, p. 183). De esta definición se desprende por una parte el hecho de que el proceso de influencia está relacionado con los actos, los sentimientos y la cognición. Fundamentalmente opera el modelo de conocer lo que nos rodea. Ante esto se observa una restricción y un impedimento de la libre elección y el libre ejercicio de la opinión individual, no obstante los individuos actúen como si gozaran de una independencia absoluta. Es preciso aclarar el dilema en que se encuentran los individuos: el problema que surge entre las relaciones del individuo y la sociedad, o las relaciones entre las partes de la sociedad y su todo. Por una parte, el grupo tiende a ejercer presión sobre sus miembros, y por la otra, los individuos muestran una tendencia a modificar o enfrentar con sus propias concepciones la realidad. Se puede decir que la influencia se interesa en la distribución y el cambio del comportamiento, de las normas, los valores y las opiniones de los individuos. La influencia se presenta como una relación entre tres elementos: el individuo, el grupo y el medio, la causa y el efecto, como resultado de las relaciones entre varios individuos y el medio ambiente; en otras palabras, el proceso de influencia implica transición de una psicología de dos variables (causa-efecto) cuya unidad es el individuo, a una psicología cuya unidad es bivalente (dos individuos). Surge la necesidad de tomar más en cuenta al grupo y a la sociedad, ya que ellos modulan el proceso de influencia y establecen sus metas, es decir, especifican su contenido:

"Como consecuencia, son importantes las interacciones entre los individuos. Desde este punto de vista, los procesos de influencia pueden particularizarse como todo un proceso original. Uno no puede reducir a otros procesos tales como el aprendizaje, imitación y

modelado que tienen lugar en un nivel en donde la interacción juega un papel relativamente menor" (Moscovici, 1974, p. 27).

La influencia social tiene una doble función:

- a) La primera es la creación de relaciones sociales a partir de las cuales los grupos no sólo cuidan a los integrantes sino que ejercen influencia sobre ellos para hacerlos preservar la misma concepción de la realidad;
- b) Una segunda función es la socialización, la cual está basada en la costumbre, en la reproducción cultural reforzada por un gran número de instituciones; así, la colectividad genera, en el curso de la historia, una serie de normas que se presentan a cada individuo como un conjunto de reglas que tiene que asumirlas y reproducirlas socialmente.

Moscovici menciona que el único objetivo razonable que se puede fijar para el estudio de la influencia es el de averiguar las relaciones entre las circunstancias y los factores que determinan los hechos de la influencia social. Por ello cabe preguntarse sobre la clase de presiones sociales que se ejercen por y en los individuos. El autor menciona que hay dos clases de presiones sociales: las denominadas presiones institucionales y las llamadas presiones inferenciales. Las primeras reflejan las demandas, las órdenes y los comportamientos de los agentes sociales (familia, escuela, religión, etc.) sin menoscabo de sus cargos como autoridades, su control sobre los recursos, y sus actitudes para premios y castigos. La influencia se despliega siguiendo el proceso social presente durante las "presiones en la sociedad tendientes a uniformar y modificar el comportamiento de sus miembros" (Moscovici, 1981). Las presiones institucionales son el instrumento mediante el cual las instituciones imponen un modelo de pensamiento y comportamiento, para hacer cumplir o prohibir lo que está "permitido" o "prohibido", lo "bueno" o lo "malo, lo "falso" o lo "verdadero", lo "normal" o lo "patológico" y por ello conservar la unidad de la sociedad, del grupo como totalidad.

Los líderes, los expertos, las "mayorías" tienen la función de reforzar y dar sustancia a estas categorías, pues, obligan a todos los miembros, las minorías, a acatarlas.

La segunda clase de presiones sociales, las inferenciales, son de naturaleza más psicológica, pues, están arraigadas a la existencia de cogniciones valores y símbolos apoyados por los miembros de los grupos y la sociedad.

Se puede observar una diferencia importante entre las dos clases de presiones mencionadas. Mientras que las presiones institucionales representan una relación de poder, las relaciones inferenciales reflejan la influencia de forma más pura, se expresan a partir de los valores, forzan al individuo a ir más allá de sus acciones, recurre a su marco de referencia interna a sus creencias, a partir de esto deducen una conclusión entre sus acciones y sus creencias, otorgando significado a lo que piensa y hace.

La organización social refleja esta diferencia entre las dos presiones, la institucional relacionada con la autoridad y el poder ejercido directamente por la institución política, económica y militar, por los partidos políticos y los sindicatos, además, la influencia cubre el dominio de las agencias publicitarias, los medios de comunicación, corporaciones culturales, educativas y religiosas. Estos órganos políticos e ideológicos están dominados por los mismos grupos. Sin embargo, el ejercicio de la influencia no requiere de poder, si se tiene poder no se necesita ejercer influencia, lo que sucede es que la sociedad presenta una serie de diferencias de estatus, roles e intereses que provocan divergencias, oposiciones y desacuerdos en posturas, creencias y comportamientos que llevan necesariamente un inconformismo latente. De este modo, en las presiones inferenciales, relacionadas con los valores, los símbolos y los códigos comunes llevan a ejercer un cambio. La influencia social asume que las fuerzas promotoras de estas presiones sociales, encuentran su razón de ser, no en el ámbito individual, sino en el de las "circunstancias históricas, económicas y sociales que las originan y las mantienen en momentos dados y para sociedades precisas" (Moscovici, 1976, p. 215).

Ahora bien, este modelo genético propuesto por la psicología europea, presenta una visión más crítica acerca de la influencia social, la cual remarca constantemente las diferencias que tienen con su modelo anterior (véase Del Valle, 1980).

El modelo genético pretende, pues, comprender los fenómenos de la influencia social dando lugar a la participación y tomando en cuenta al individuo, al grupo y a las minorías, en función de su dinamicidad e impacto que puedan tener en la opinión del grupo: con esto se considera que cada miembro del grupo es tomado en cuenta, es decir, al mismo tiempo cada miembro es fuente y receptor potencial de influencia. De este modo, el autor remarca la naturaleza de la dirección en un sentido simétrico, de manera que la influencia se ejerce en dos direcciones:

"...de la mayoría hacia la minoría y de la minoría hacia la mayoría. En otros términos, la influencia, lejos de ser un efecto unilateral de la fuente sobre el blanco, es un proceso recíproco que implica acción y reacción tanto en la fuente como en el blanco" (Moscovici, 1981, p. 95).

La concepción acerca del modelo muestra que dicha forma de interacción permite una serie de intercambios de información que en gran parte ponen en conflicto a los integrantes, pues, sus modos de actuar y sus ideas son antagónicas. Así, surge el **conflicto** como producto de la interacción social. Pero ya que ningún sector del grupo o institución puede vivir sin el resto, hay un impulso para buscar un acuerdo, para reducir divergencias y encontrar una coordinación o base común de entendimiento. Se busca consenso que traiga cambios en otros y en sí mismos. Todo esto se sostiene por los procesos de influencia que están relacionados con la producción y manejo del conflicto. En la siguiente parte ahondaremos más en este punto.

1.3.1 Conceptualización del conflicto.

Los trabajos* acerca del conflicto, han tendido a considerar sólo las actitudes individuales más que las colectivas. El conflicto desde un punto de vista intergrupual abarca tanto las relaciones intragrupo como las intergrupo, de este modo la concepción lleva a considerar el conflicto como promotor del cambio social:

"Sólo podemos hablar de auténtico cambio social cuando hayamos invertido los términos haciendo del grupo en su conjunto, de sus normas y de sus atributos el blanco del cambio y de los individuos y las minorías la fuente de estos cambios" (Ibid).

Con esta concepción acerca del conflicto se expone que el cambio social es el proceso central de la influencia social en sus manifestaciones tanto individuales como colectivas.

El conflicto es una condición necesaria en la influencia social por ser a la vez inicio y medio para provocar el cambio en los demás para establecer nuevas relaciones o para afirmar relaciones pasadas.

Es necesario considerar el desacuerdo como inicio del conflicto que a su vez constituye el generador del cambio social. El antagonismo lleva a la confrontación de puntos de vista que provocan ansiedad, angustia pero con la posibilidad de conjugar y reorganizar elementos que permitan reducir el estado de tensión e iniciar un proceso de negociación en donde las partes ceden para llegar a un acuerdo y cambiar juntos.

Es a partir del conflicto que se permite el establecimiento del consenso, el surgimiento de una norma. Se han identificado diferentes modalidades de influencia y cada una de ellas corresponde a un posible acercamiento al conflicto social: la conformidad, la normalización y la innovación.

* Véase por ejemplo los trabajos realizados por Festinger, (1963), en su teoría de la disonancia cognoscitiva, en: Schramm W. La ciencia de la comunicación humana. México, ed. Roble, 1963.

La **conformidad** en relación al conflicto social surge en una situación grupal con sus normas características donde un individuo considera que la norma grupal no es adecuada pero no se contrapone con el grupo evitando el conflicto y asumiendo la norma.

"La conformidad se caracteriza por la existencia de una norma dominante y por el hecho de que los individuos aceptan el sistema de comportamiento privilegiado de la norma" (Doise, Deschamps y Mugny, 1980, p. 121).

La **normalización** entraña una situación en la que cada miembro del grupo evita un conflicto inminente, porque no está motivado para afrontarlo o porque no tiene los medios para convencer a los otros. Entonces cada uno se ajusta y acomoda sus opiniones para lograr un consenso.

"La normalización que remite a situaciones en las cuales no existe una norma previa y donde los sujetos dudan en cuanto a las respuestas que han de dar" (Ibid, p. 121-122).

La normalización y la conformidad evitan el conflicto situándose más en los tratados tradicionales.

Por último la **innovación** significa la creación de conflicto y ocurre cuando una minoría reta a la opinión dominante o al consenso, y el consenso se lleva a cabo por mayoría persuadiendo a la opinión de la minoría.

"...a menudo se confunden las nociones de influencia y poder; la influencia sería el hecho de una minoría desprovista al principio de todo poder pero con un estilo de comportamiento 'firme y resuelto' (coherente). Esta minoría puede cambiar, por su conducta, el sistema de comportamiento de la mayoría para reemplazarlo por otro modelo" (Ibid).

En el proceso de la influencia social, las normas sociales ocupan una función dominante modelando las interacciones sociales y los intercambios de influencia.

Moscovici considera tres tipos de normas sociales:

- a) **Normas de objetividad:** Se refiere a la necesidad de contrastar opiniones y juicios según el criterio de la exactitud objetiva, de forma que se pueda tomar decisiones en función de la posibilidad de que sean universalmente aceptados. Esto lleva al conformismo, "la función del conformismo es eliminar la desviación que amenaza de modo permanente la integridad de la entidad social" (Moscovici, 1981).
- b) **Normas de preferencia:** Suponen la existencia de opiniones diferentes. Esta norma considera el consenso como resultado de una serie de comparaciones entre las opiniones. Esta categoría lleva a considerar la normalización, la cual está referida a los ajustes en los juicios en los individuos que se producen en la interacción. Cuando en los grupos la influencia recíproca mueve a los miembros a formular o aceptar compromisos, se habla de normalización. El producto del grupo puede expresarse en doble rechazo: el de provocar una divergencia y el de resolverla a favor de uno de los contendientes sociales. La alternativa sería prolongar el conflicto; la influencia que se ejerce, la normalización, está marcada por la necesidad de evitar el conflicto y de impedir el desacuerdo con el marco de referencia.
- c) **La norma de originalidad:** Selecciona los juicios y las opiniones en función del grado de novedad que representan, esto lleva a la innovación, que se manifiesta cuando la tensión social se localiza entorno al cambio. Las iniciativas de una minoría que pretende edificar la nueva norma desde el interior del grupo (Moscovici, 1981).

Control social, consenso y transformación radical de las normas vigentes, prácticas sociales determinadas históricamente para cada grupo dentro del sistema social. Las normas sociales se manifiestan como expresiones empíricas centrales del proceso de influencia social (Del Valle, 1977).

1.3.1 Minorías activas*.

El hablar de minorías activas ha tomado auge en la psicología social por constituir una visión nueva acerca de la psicología, considerada de la resistencia o la disidencia. Al oponerse a las ideas ortodoxas, esta perspectiva psicológica toma al individuo o al grupo cualquiera que sea su status o su poder como un ser capaz de ejercer influencia sobre la colectividad de la que forma parte, sea en la forma de adoptar una posición propia, sea por tratar de crear y sostener un conflicto con la mayoría o por comportarse de modo consistente, significando el carácter irrevocable de la opción, de una parte, y el rechazo del compromiso en lo esencial de la otra. Pasando de un estado de pasividad a un estado de actividad, de una situación de pura desviación a una situación de minoría, el individuo o grupo en cuestión inicia un cambio de relaciones en la sociedad.

La influencia lejos de ser un efecto unilateral de la fuente sobre el blanco es un proceso recíproco que implica acción y reacción. Una mayoría que intenta imponer sus normas y sus puntos de vista a una minoría que sufre al mismo tiempo la presión que ejerce esta minoría para hacerse comprender y para hacerse aceptar con sus normas y sus puntos de vista.

Las actividades de la sociedad en su conjunto, o de un grupo, conducen siempre al establecimiento de una norma y a la consolidación de una respuesta mayoritaria. Una vez que esta norma y esta respuesta han sido elaboradas todas las acciones sociales se dividen en cuatro categorías: lo permitido y lo que está prohibido, lo incluido y lo que está excluido. La existencia de un conflicto interior, o el desfase entre los grados de adhesión a la norma y a los juicios, crea una predisposición para el cambio y lo más importante, un potencial de cambio. Esto permite a la minoría ejercer un cierto influjo sobre la mayoría y puede incitar a modificar su comportamiento. Cuando una minoría intenta influir a la sociedad en relación a normas o respuesta fuerte-

* Para el lector puede parecer de más este punto, sin embargo, se expuso para mostrar de forma completa, el modelo de influencia social desde el punto de vista de Moscovici. (ver teoría de Moscovici, 1981).

mente interiorizadas, encuentran una mayor resistencia.

El primer carácter distintivo de las minorías es que aparece, o bien pasivo (anómica) o bien activo (nómica).

Las minorías ortodoxas (pronormativas) pueden ejercer influencia sobre el grupo, por su manejo de las normas aceptadas socialmente; las minorías heterodoxas (contra-normativas) ofrecen algo nuevo (información, estímulo, etc.) al grupo y por ello provocan un conflicto que pueda impulsar al grupo a cambiar.

Lo anterior lleva a considerar al conflicto como punto esencial del cambio. Sea que una sociedad esté dominada por el cambio o por el control social es de esperar que no todos los grupos estén de acuerdo en cuanto a la fuerza predominante. Es de entender que las autoridades, como las mayorías, suelen preferir el control social. Su propósito principal es lograr el equilibrio, la resolución de los conflictos. Pero existen los grupos marginados que anhelan el cambio social provocándose el conflicto.

Se puede afirmar que es el cambio social el proceso central de la influencia tanto en sus manifestaciones individuales como colectivas. Esto lleva a pensar que cuando la influencia se ejerce en el sentido del cambio, el desacuerdo es inevitable. Se crea un estado de angustia como resultado de las frágiles relaciones, el conflicto posee un efecto perturbador y en consecuencia engendra incertidumbre. Si el conflicto implica incertidumbre y es una condición previa para la influencia, cuanto mayor es el conflicto más profunda será la influencia.

Se puede decir que cada tipo de influencia corresponde a un modo para tratar el conflicto social.

Partiendo que la influencia implica confrontación de puntos de vista y una posible solución aceptable para todos, también debemos considerar que se encuentra enmarcada dentro de las relaciones de poder, poder que genera dependencia dentro de las relaciones sociales. Moscovici hace notar que lo más importante a estudiar son los estilos de comportamiento que se destacan en los compañeros sociales, como características específicas de

los agentes ligados a los fenómenos de influencia "el estilo de comportamiento es un concepto nuevo y sin embargo, familiar", hace referencia a la organización de los comportamientos y las opiniones, al desenvolvimiento y a la intensidad de su expresión; en una palabra, a la retórica del comportamiento y la opinión" (Moscovici, 1976). Los estilos de comportamiento presentan dos aspectos: uno simbólico y otro instrumental, ambos se relacionan con el agente por su forma y con el objeto de la acción por su contenido.

Se considera que la persona o el grupo que contemplan estos estilos de comportamiento y quieran ser reconocidos e identificados socialmente, deberán cumplir las tres condiciones siguientes: a) tener conciencia de la relación que existe entre el estado interior y los signos externos que ellos utilizan; b) utilizar señales de modo sistemático y consistente pretendiendo evitar un mal entendido por parte del receptor; y c) conservar las mismas relaciones entre los comportamientos y las significaciones a lo largo de una interacción.

Se han identificado cinco estilos de comportamiento: el esfuerzo, la autonomía, la consistencia, la rigidez y la equidad.

El **esfuerzo** influirá en los procesos sociales de aquellos estilos de comportamiento que pongan de manifiesto que el grupo o el individuo implicado está fuertemente comprometido por la libre opinión, y que el fin perseguido se tiene en gran estima, hasta el punto de aceptar voluntariamente sacrificios personales.

La **autonomía** cuando se manifiesta, suscita reacciones positivas. La autonomía implica varios factores; en primer lugar, una independencia de juicio y de actitud que refleja la determinación de obrar según los propios principios: la objetividad que se manifiesta en la capacidad de tener en cuenta todos los factores pertinentes y extraer de ellos las conclusiones de modo riguroso.

El extremismo es otro elemento en la medida en que implica una actitud consistente e intransigente.

La **consistencia** se interpreta como una señal de certeza, como la afirmación de la voluntad de atenerse inquebrantablemente a un punto de vista dado.

La **rigidez** por un lado puede ser una causa de la influencia, pero puede ser también a veces, un obstáculo. La antipatía o la negativa de aceptar un compromiso o el imponer el punto de vista propio puede atribuirse a la incapacidad de un individuo o de un grupo para apreciar ciertos aspectos de la realidad o para abandonar los puntos de vista limitados que se ha impuesto.

A la **equidad** Moscovici la califica de la siguiente forma: "presenta cierta solidez, un cierto carácter relevante que permite ver con facilidad la posición del agente individual o colectivo en el grupo de la acción social. Al mismo tiempo, expresa una preocupación por tener en cuenta la postura de los otros. En la interacción con los demás, produce el efecto de un deseo de reciprocidad y de interdependencia, de una voluntad de entablar un diálogo auténtico. El individuo o el grupo se presenta con una mente abierta; puede en cierta medida, sufrir una influencia y puede también influir en los demás" (Moscovici, 1976, p. 75).

Los estilos de comportamiento se dan en un intercambio social dependiendo de las relaciones y posiciones que las personas o grupos mantengan entre sí y del contexto social en que intervienen.

Hasta aquí se ha expuesto en forma breve el modelo genético de la influencia social siguiendo la estructura propuesta por el autor. No obstante, el modelo por sus características permite acercarse a él de diversas formas, sea por los modos de influencia, sea por el conflicto o por las mayorías o minorías. Es decir, el modelo por su consistencia interna, permite abordar la teoría por sus diversos conceptos que necesariamente llevan a los demás; su dinamicidad se muestra a través de su interpretación del fenómeno, pues, en la medida que se explica o intenta aclarar el fenómeno de la influencia se construye la teoría y recíprocamente, en la medida en que se aborda la teoría se explica o aclara el fenómeno de la influencia.

De los planteamientos anteriores puede notarse la riqueza de las proposiciones teóricas y la productividad en el campo de la investigación. Sin embargo, es requisito indispensable delimitar nuestro campo de acción y sobre todo, establecer los elementos teóricos necesarios para utilizarlos en el análisis de resultados.

En el presente trabajo se considera centrar la tesis de la influencia social, pero para estudiarla en el ámbito natural se requiere apoyarse en los planteamientos metodológicos del modelo genético y el método crítico aportados por J. Piaget; del mismo modo es necesario integrar la variación social de la Escuela de Ginebra respecto a su técnica de investigación.

2. DINAMICA PARTICIPATIVA

De acuerdo a las características señaladas en el marco teórico y a la concepción sobre la influencia social, la dinámica participativa se presenta como el medio ideal para el presente trabajo pues permite plasmar los elementos de interacción social, conflicto y transformación en la experiencia del investigador. Esta última, continúa con la línea teórica de los psicólogos europeos resaltando lo colectivo más que lo individual, abordando el proceso de construcción de la realidad a partir de la interacción con los otros individuos; tal construcción y organización del mundo físico y social se originan en el proceso de interacción, conceptualizado como una espiral ascendente y no unidireccional y lineal.

Se pretende demostrar como a través de la interacción social los individuos se transforman y modifican, del mismo modo en que las acciones desplegadas inician una toma de conciencia enfocada en este caso particular al valor de la responsabilidad.

2.1 El grupo como fuente de investigación.

Antecedentes:

La dinámica de grupos ha tenido distintos significados que van desde la preocupación de la organización y manejo del grupo, la elaboración de técnicas para mejorar las relaciones humanas, hasta ser concebidas como un campo de investigación dedicado a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y su interrelación con los individuos, con otros grupos o con las instituciones (Cartwright y Zander, 1979).

Sus fundamentos se originan en la teoría de la estructura o Gestalt, concebida como la teoría de campo de la conducta de grupo creada por Kurt Lewin (1945) el cual describe "...este campo consiste en un número de fuerzas (o variables) que afectan la conducta del grupo. La dirección, sentido e intensidad (mágnitud) relativa de esas fuerzas, determina la dirección, sentido y velocidad de movimiento del grupo". Siguiendo esta concepción, la dinámica de grupos como disciplina estudia "las fuerzas que afectan la conducta del grupo, comenzando por analizar la situación grupal como un todo con forma propia. Del conocimiento y comprensión de ese todo, de esa estructura (campo) surgirá luego el conocimiento y la comprensión de cada uno de los aspectos particulares de la vida del grupo y sus componentes (el todo da sentido a las partes)" (tomado de Villaverde, 1966, p. 64).

De este modo se puede decir que la dinámica de grupos se ocupa del estudio de la conducta de los grupos como un todo y de las variaciones de la conducta individual de sus miembros como tales, de las relaciones entre los grupos, de formular leyes o principios, y de derivar técnicas que aumenten la eficacia de los grupos.

Así, el objetivo de las prácticas en general de la dinámica de grupos es la creación de situaciones que permiten el establecimiento de relaciones interpersonales vividas en el seno del grupo, ya sea en forma de comunicación (verbal o escrita) o de expresión (dramática) y con diversas finalidades como sensibilización, de formación (pedagógica), de terapia e incluso administrativas.

Su presentación se hace mediante intervención del psicólogo y la participación de los sujetos en un acto donde los papeles respectivos de cada uno están definidos institucionalmente, anticipadamente al menos en sus caracteres formales, lo que no quiere decir que sean neutros o desprovistos de todo carácter ideológico (véase anteriormente lo dicho por la Escuela de Ginebra, Doise, Mugny y Deschamps, 1980).

En psicología social las dinámicas de grupo son un método que engloba un conjunto de fenómenos que se producen en los grupos restringidos como

la comunicación, la influencia, el conflicto, la negociación, etc. Las situaciones grupales se crean con el fin de permitir, en cada caso, el estudio de una clase definida de fenómenos.

"...La intervención sobre los grupos restringidos se centra frecuentemente en el grupo mismo de las relaciones psicosociológicas diversas que se establecen en su seno. Los métodos utilizados para la constitución de los grupos tratan esencialmente de favorecer la experiencia de la génesis de los grupos: diversidad de los participantes y ausencia de los lazos anteriores entre ellos" (Grisez, 1977, p. 85).

Resulta entonces, que el grupo constituye una fuente importante de investigación; al situar al grupo dentro de una perspectiva, establece por sí la necesidad de conceptualizarlo.

Esta concepción acerca del grupo deriva de los estudios sobre la representación social, considerada como "sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propio" utilizadas para el descubrimiento y organización de la realidad" (Moscovici, 1984, citado por Domingo, 1985, p. 15).

2.2 Dinámica participativa.

El término dinámica implica por sí mismo movimiento, y tal parecería que el concepto no necesita del refuerzo de la palabra "participativa", pues, se puede caer en una repetición absurda o redundante del mismo; sin embargo, nos parecería necesario para esclarecer y hacer énfasis acerca de la forma en que se concibe al grupo y sobre todo de reafirmar la postura que sostenemos.

En el modelo genético se concibe a los individuos como personas activas, creadoras de su propio desarrollo, es decir, individuos capaces de involucrarse en las problemáticas que le aquejan, conscientes o con posibilidad de toma de conciencia del medio y de sí mismos, pues, en la medida en que tienen contacto con sus semejantes se conocen a sí mismos y conocen su medio.

En este estudio, la organización que toman los grupos se basa en parámetros participativos en lugar de autoritarios; en otras palabras, en la formación de los grupos, la igualdad es para todos en lugar de las jerarquías establecidas. Se trata de concebir organizaciones igualitarias y activas o participantes.

Esto lleva a establecer la participación como un proceso que implica la reflexión sobre su propia realidad, acción que lleva como necesidad a una transformación y construcción constante del medio y de sí mismo.

Existen instancias que permiten establecer dicha tendencia participativa en la educación con distintas visiones acerca de la enseñanza y la concepción del hombre. Entre estas instancias tenemos:

- a) La escuela tradicional; y
- b) La escuela nueva.

La escuela tradicional se centra en la concepción del hombre como un animal racional, en cambio la escuela nueva lo concibe como un organismo inteligente que actúa en un medio social. El estilo de educación que deriva de estas concepciones manifiestan una clara diferencia, mientras que la escuela tradicional se centran en el desarrollo de la inteligencia entendida como memoria y ve en el profesor la fuente de la verdad, la escuela nueva se encamina hacia la actividad en donde el alumno y el profesor son parte del grupo y descubren el conocimiento juntos; con esto no se establecen jerarquías, los individuos buscan por ellos mismos el recrear y actualizar su propio conocimiento, como nos lo dice Cirigliano-Villaverde:

"Si el hombre es pensado como conducta, como actitud inteligente y no como depósito, es mucho más importante que posea la capacidad o habilidad para descubrir o saber hallar los datos que necesita. Que posea una comprensión física de la realidad, que maneje los principios y no los detalles cambiantes, que sea capaz de crearse un cuadro o esquema interpretador de cualquier realidad que enfrente, que tenga capacidad para decifrar la realidad y no solamente repetir lo que otros dicen, que este capacitado, en suma, para su propia y permanente actualización" (1966, p. 30).

La escuela tradicional enfoca su enseñanza al individuo, la interacción entre los miembros de la clase es controlada, la clase no se concibe como un grupo, lo dicho por Villaverde lo reafirma:

"Basta indicar que impide el desarrollo de habilidades grupales, al enfocar al alumnado siempre como individuo y no como miembro de un grupo" (Ibid, p. 36).

Se observa que, ante el dilema la educación, se encamina de forma más firme a esta concepción activa en donde participar no es sólo algo mecánico, estandarizado o impuesto, sino un compromiso efectivo que lleva al interés genuino de buscar, aprender a través de la interacción con los demás, transformando y construyendo el conocimiento.

Otro trabajo diferente, pero que nos parece relevante, por centrar también su interés en la participación, son las investigaciones realizadas por Yolanda Sanguinetti (1980-85) en comunidades rurales en donde aplicó la metodología participativa. La autora habla de participación como sistema propio de supervivencia de los pueblos, es decir, que el objetivo primordial es el estudio de las problemáticas que afectan a la población y la finalidad es el manejo político de esos problemas (desempleo, salud, urbanismo, transporte, etc.).

Nos centraremos en la forma de concebir la participación por la maestra Sanguinetti. La participación se concibe como una investigación-acción, es decir, una técnica para lograr cambios identificando problemáticas y creando soluciones; a su vez como un método dialéctico, funcionando en procesos reales, como un instrumento de producción del conocimiento social. Los seres humanos son considerados como sujetos actuantes para transformar la vida de su comunidad en donde la vinculación teoría y práctica muestran tal funcionamiento; así, los investigadores y los investigados son parte del proceso que modifica o transforma el medio sobre el que intervienen (Sanguinetti, 1980).

Ahora bien, tales trabajos implican la concepción de la participación como forma de acción transformadora y constructora, como acción que lleva necesariamente a una reflexión sobre la propia acción y la de los demás,

con el fin de crear una capacidad crítica sobre la realidad que rodea a los individuos y de la propia realidad personal. Con ello se pretende que los individuos en la medida en que se manifiestan participativamente, tiendan hacia una condición de libertad, libertad que se manifiesta a través de lo que nosotros presentamos como responsabilidad.

Si los individuos son creadores, capaces de dar nuevos significados a cuanto reciben, a cuanto entienden, a cuanto experiencia asimilan y profundizan, implica que los individuos pueden anticipar sus acciones y saben que su acción, cualquiera que ésta sea, repercutirá en sus semejantes y en sí mismos, pues, el individuo es miembro del grupo, y así también las acciones de los demás repercutirán en él. Con esto, los individuos tenderán a una mayor responsabilidad, al tomar en cuenta a los otros individuos y sentirse parte de una sociedad que tiende a modificarse con cada acción y participación que se despliega; de esta manera la responsabilidad es la posibilidad de tomar en cuenta todas las posibles repercusiones que tenderán a desarrollar cada una de nuestras acciones y tener en cuenta así las acciones de los demás; podemos decir que la responsabilidad es un inicio de lo que constituye la toma de conciencia.

En la siguiente parte se ahondará más este punto.

2.3 La responsabilidad como inicio de toma de conciencia.

2.3.1 Un aporte sobre las nociones sociales.

Antes de desarrollar y aclarar la responsabilidad como inicio de toma de conciencia se hace pertinente presentar a algunos autores que se han caracterizado por un trabajo de investigación sobre las nociones sociales y el desarrollo moral en los niños. Juan Delval (1981). Con formación piagetiana, continua la investigación sobre el conocimiento que tienen los niños acerca de los sistemas sociales, instituciones y normas, que rigen a la sociedad.

El autor marca la dificultad que implica tanto la manipulación como

la aprehensión de conceptos abstractos como la responsabilidad, clase social, democracia, etc., para la comprensión de las nociones sociales "porque generalmente se refieren a complejas redes de relaciones que ligan a los individuos" (Delval, 1983, p. 308).

Las nociones que el niño se va formando siguen una serie de etapas cuyo continuo es invariable, además de caracterizar a cada una de ellas por una mayor complejidad ya que en la medida que el niño va reconstruyendo maneja mayor información, información que recibe y percibe del medio social a través de conversaciones, observaciones, medios de comunicación masiva y de los esquemas intelectuales con los que cuenta, formados estos por su acción sobre el mundo.

Con todo esto el niño construye ideas, formula hipótesis, sabe cosas acerca de los fenómenos sociales antes de que alguien pretenda explicárseles; además, las nociones, conforme el niño crece e interactúa con sus semejantes y el medio, van modificándose de acuerdo a las etapas que le rigen su desarrollo; con esto las nociones del niño serán diferentes necesariamente a la de los adultos.

Delval en sus investigaciones en el campo de la cognición social ha encontrado que representa una continuidad general en la construcción de las nociones sociales la cual presenta en tres etapas: la primera se inicia con una causalidad en la cual el niño concibe relaciones aisladas e inmediatas, que hacen referencia a rasgos perceptivos inmediatos y evidentes, o generalizando a partir de uno sólo de los rasgos que puede ser irrelevante.

Una segunda etapa se caracteriza cuando el niño construye sistemas en los cuales él organiza un conjunto de hechos, pero tales sistemas coexisten independientemente y limitados a terrenos específicos.

La tercera etapa, donde el niño concibe a la sociedad como un conjunto de sistemas múltiples e independientes, donde la acción de uno implica un efecto en otro; en esta etapa el niño es capaz de concebir situaciones posibles.

De esta manera, Delval marca la forma en que se ha abordado el estudio de las nociones sociales, y los resultados a que se ha llegado.

Bandura y Walter (tomado de Bee, H., 1977) utilizando situaciones de tentación en los niños a fin de percatarse del grado de concientización de la intereorientación de la norma, encuentran que el niño aprende a no hacer trampa cuando existe posibilidad de ser descubierto, por el contrario, cuando no hay posibilidad de castigo el niño hace trampa sin presentar ansiedad. Basados en el mecanismo de imitación, los autores definen a la moralidad como un conjunto de comportamientos aprendidos individualmente.

Los autores mencionan que la falta de generalidad o de consistencia entre las situaciones permite separar la adquisición de patrones de habilidad para inhibir un "mal" comportamiento.

La habilidad de resistir el impulso de infracción parece no desarrollarse por la imitación; el niño puede por medio de la imitación aprender el comportamiento que tiene que controlar, pero no como controlarlo. Bandura y Walters creen que la madurez del juicio moral no se debe a la presencia de mecanismos o estructuras de carácter evolutivo, (como el caso de Piaget, 1977), sino que es el resultado del aprendizaje social.

La responsabilidad en este caso está relacionada con el deber, con el cumplimiento de un mandato o la consecución de una norma y su respectiva consecuencia. Es precisamente, la anticipación de la consecuencia lo que permite al niño mentir o no, de acuerdo a las situaciones.

L. Kohlberg (tomado de Bee, H., 1977) por su parte menciona que la habilidad de control y de inhibición se desarrolla con la edad y además se encuentra relacionada con el desarrollo cognitivo del niño. La habilidad para controlar su propio comportamiento requiere cierta capacidad para anticipar lo que podría ocurrir en el futuro; el niño debe ser capaz de relacionar su acción presente con lo que podría pasar después. La habilidad de concentrar la atención aumenta con la edad, tal como sucede con la habilidad de comprensión de las relaciones causales y la capacidad para anticipar los sucesos futuros.

Kohlberg (tomado de Newman y Newman, 1983. Vease también Díaz, A., 1982) trata los juicios morales desde un punto de vista más cognoscitivista; cuenta historias complejas a los niños y les pregunta su opinión sobre la bondad de los personajes. Hay en las historias un conflicto entre intereses personales y valores universales. La finalidad es ofrecer a los niños la oportunidad de conocer modos de infringir una ley para mantener un principio moral básico.

Las respuestas de los niños son clasificados en tres niveles de razonamiento moral:

I.- Etapa pre-convencional; abarca de 4 a 10 años. Los niños en esta etapa deciden sobre la bondad o maldad de los actos dependiendo del premio o castigo.

II.- Etapa convencional; abarca de 10 a 16 años. Se observa una marcada influencia de los adultos, se preocupan por mantener el sistema social.

III.- Etapa pos-convencional; abarca de los 16 años a la adultez. Los adolescentes constatan la relatividad del sistema moral de la cultura a lo que pertenecen, ven en la moralidad un acuerdo social y recíproco.

Nuevamente la responsabilidad, tal y como se define en este trabajo, establece la posibilidad de anticipar las consecuencias de una acción. Cabe destacar que ambos casos se adopta el cumplimiento del deber como un primer hecho, es decir, se asume en la organización metodológica la necesidad de partir del cumplimiento del deber moral para situar al niño en condiciones de conflicto.

Por último, recordemos que la experiencia de investigación no centra su atención sobre la noción de responsabilidad, sino lo usa como elemento metodológico para verificar la influencia de las dinámicas participativas sobre los juicios infantiles. De cualquier forma, las experiencias vertidas apoyan en mucho la caracterización de las responsabilidades como una forma de anticipación de consecuencias y fortalecen la idea de situarla como condición contra la cual se evalúan o determinan los efectos de las

situaciones experimentales.

2.3.2 En el diccionario la definición que se da sobre la palabra responsabilidad dice:

"La responsabilidad es la cualidad de ser conciente de sus obligaciones. Garantía, sentido (sentimiento) del deber" (Moliner, 1983, p. 1020). Tal concepción deja ver el nivel de abstracción que implica. Constituye un valor que indica el progreso moral de los individuos o grupos sociales en su comportamiento, en sus resultados y consecuencias de acción.

La responsabilidad es un valor que presenta problemáticas en cuanto a su reflexión para definirlo y conceptualizarlo; así el problema de la responsabilidad se encuentra ligado al de la necesidad y libertad humana.

El doctor Sánchez Vázquez dice:

"El problema de la responsabilidad se encuentra ligado al de la necesidad y libertad humana. Es preciso examinar las condiciones concretas en que aquel se produce a fin de determinar si se da el margen de libertad de opción y decisión necesaria para poder imputarle una responsabilidad" (Sánchez Vázquez, 1969, p. 93).

Ante este dilema se pregunta ¿cuándo es responsable de sus actos un individuo?, Sánchez Vázquez da la respuesta a esta interrogante: 1) cuando el individuo es consciente de sus actos, no ignora las circunstancias ni las consecuencias de su acción; 2) que sus actos son de él y no obligados por otro (libre)(Ibid).

Con esto, la responsabilidad presupone la posibilidad de decir y actuar venciendo la coacción externa (cuando algo o alguien obliga a hacer algo en contra de su voluntad) o a la coacción interna (que son los casos de personas enfermas que cometen actos que no pueden controlar) aunque existe un mundo casualmente determinado del cual forma parte el individuo.

Sin embargo, existen dos posiciones opuestas y un tercer intento de su peración dialéctica para este problema.

El primer intento denominado determinismo absoluto parte del principio de que en el mundo todo tiene una causa; la manera en que lo expresa Sánchez Vázquez lo confirma:

"Al hablar de determinismo causal...nos referimos...
...al conjunto de circunstancias que determinan el comportamiento del agente, de modo que el acto -pretendidamente libre- no es sino el efecto de una causa, o de una serie causal" (Ibid, p. 103).

La elección libre de la voluntad se revela como una ilusión, los actos humanos se determinan en forma de cadena, pues, el pasado determina el presente. La tesis central de esta postura es que todo se halla causado y por consiguiente, no hay libertad humana, y por ende responsabilidad. La crítica que se presenta a dicho intento es que el hombre no es juguete del mundo sino que tiene la capacidad de conocer las circunstancias que lo rodean y a sí mismo. Si esto fuera causal, el hombre no sería responsable de sus actos sino las circunstancias que lo obligan a actuar. Sin embargo, los hombres al tomar conciencia de esas circunstancias "pueden decidir actuar en cierta forma, y esta decisión, puesta en práctica, se convierte a su vez, en causa que re-obra sobre las circunstancias o condiciones dadas" (Ibid, p. 104). Y además: "...el hombre como ser consciente y práctico, es decir, como ser que se comprende a sí mismo y comprende al mundo que lo rodea, a la vez que lo transforma prácticamente -de un modo consciente-. Por estar dotado de conciencia, puede conocer la causalidad que lo determina, y actuar conscientemente, convirtiéndose así en un factor causal determinante" (Ibid).

El determinismo de la postura es absoluto, sin embargo, el hecho que el hombre esté determinado no significa que no pueda ser consciente y libre de sus actos.

Una segunda postura sobre la responsabilidad es el libertarismo. En contraposición a la anterior, la libertad se presenta "como un dato de la experiencia inmediata o como una convicción inquebrantable que no puede ser destruída por la existencia de la causalidad" (Ibid, p. 105). El individuo es libre puesto que supera la causalidad con su decisión y carácter, sin embargo, la decisión depende de circunstancias que necesariamen-

te llevan a ver causas; esta es la principal crítica que se le hace a la postura. Se concluye que la libertad de la voluntad, lejos de excluir la causalidad como una ruptura de la conexión causal, o como de una negación total de ésta, presupone la necesidad causal.

Así, Sánchez Vázquez menciona que el libertarismo conduce a una cancelación en la que "las decisiones y actos de los individuos no se hallan sujetos a la necesidad y son fruto del azar, carece de sentido hacerlos responsables moralmente de sus actos y tratar de influir en su conducta moral" (Ibid, p. 108).

De estas dos posturas se desprende esta afirmación: "para que pueda hablarse de responsabilidad es preciso que el individuo disponga de cierta libertad de acción y decisión, es decir, que intervenga conscientemente en su realización. Pero, a su vez, para que pueda decidir con conocimiento de causa y fundar su decisión en razones, es preciso que su comportamiento se halle determinado causalmente, así, libertad y causalidad no pueden excluirse" (Ibid, p. 108).

De esta manera se propone un tercer intento que tiene la cualidad de englobar las dos anteriores superando la explicación de cada una de ellas; esta postura es la denominada Dialéctica de la libertad y de la necesidad.

Sin embargo, dentro de esta postura* se han presentado varios intentos de conciliación que no han logrado una completa explicación; tales son los intentos de Kant y el de Hartmann.

Existen actualmente tres intentos de explicación dialéctica. El primero está representado por Spinoza, el cual afirma que el conocimiento de la necesidad causal es siempre condición necesaria de la libertad. El segundo lo personifica Hegel, el cual menciona la libertad como necesidad comprendida, el conocimiento de la necesidad depende de la época (historia) en el que se encuentra el individuo.

* Los autores mencionados en estas posturas son tomados también de Sánchez Vázquez, op. cit.

Marx y Engels aceptan las dos características anteriores y proponen una tercera posición e intento sobre la responsabilidad donde dicen que la libertad es conciencia histórica de la necesidad, pero no a nivel teórico pues, la libertad entraña un poder, un dominio del hombre sobre la naturaleza y a su vez sobre su propia naturaleza humana.

"El desarrollo de la libertad se halla, pues, ligado al desarrollo del hombre como ser práctico, transformador o creador; es decir, se halla vinculado al proceso de producción de un mundo humanizado, que trasciende el mundo dado, natural, y al proceso de auto-producción del ser humano que constituye justamente su historia" (Ibid, p. 111).

La comprensión de la necesidad no basta para que el hombre sea libre ya que la libertad entraña una actividad práctica transformadora, pero sin el conocimiento de la necesidad tampoco hay libertad.

"...la libertad implica una acción del hombre basada en la comprensión de la necesidad causal...una libertad que lejos de excluir la necesidad, supone necesariamente su existencia, así como su conocimiento y la acción en el marco de ella" (Ibid, p. 111).

Después de esta exposición se puede concluir que el hombre es libre de decidir y actuar sin que su decisión y acción dejen de estar causadas. Su grado de libertad se halla determinado a su vez histórica y socialmente, ya que decide y actúa en una sociedad que determina pautas de conducta y posibilidades de acción. Con ello la responsabilidad propone un cierto grado de libertad, a su vez implica la necesidad causal, siendo con ello una toma de conciencia de la realidad de los individuos y del medio donde se desenvuelven. Así, la responsabilidad no se centra sólo en un individuo sino que es una responsabilidad de grupo; se ha dicho que no es el individuo sólo sino el grupo el que puede por medio de su interacción transformar y provocar el cambio.

3. EXPERIENCIA DE INVESTIGACION

Siguiendo los lineamientos planteados en el marco teórico se realizó un estudio a nivel exploratorio que permitió el planteamiento empírico del marco de referencia conceptual. Esta experiencia pretendió obtener evidencias acerca de la influencia de las dinámicas participativas sobre la opinión previamente expresada por los niños, partiendo del supuesto que las dinámicas generan conflictos al presentarse opiniones diferentes a las propias.

Subrayando la postura teórica genética que nos guía y apoyándonos en la concepción de hombre que allí se esboza, se presenta a continuación los pasos que se realizaron para construir la experiencia de investigación.

3.1 Desarrollo metodológico.

3.1.1 Sujetos:

Participaron un total de 40 niños, 10 en la fase de piloteo y 30 en la fase experimental; siendo estos 30 niños los mismos que participaron en toda la experiencia de investigación, sus edades fluctuaron entre los 5 y 11 años, de uno y otro sexo. Los niños se seleccionaron aleatoriamente y por cada edad se formaron grupos de 5 niños. Todos los niños que participaron eran alumnos de la escuela primaria Adolfo López Mateos, ubicada en el municipio de Atizapán de Zaragoza, Estado de México; la escuela es federal y los niños pertenecen a diferentes clases sociales.

3.1.2 Escenario y material:

El escenario fué un salón de clases con mesa y sillas. El material de trabajo fué una serie de tarjetas, 24 en total, que ilustraban aspectos escolares referidos a la responsabilidad que tienen los niños con la escuela, es decir, ilustran actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en una situación educativa formal enfocada a los deberes o a la falta de cumplimiento de los mismos.

Estas tarjetas se organizaron en cuatro secuencias que se ordenaron de modo que primero se presentara una consecuencia de aprobación social y en seguida otras dos consecuencias negativas, con sus respectivas reprobaciones. Cada secuencia hace referencia a una historia corta (ver anexo 1) (a) (b) (c) (d).

Un segundo material fue un juego similar al de "Serpientes y Escaleras" el cual estuvo constituido por 100 pequeñas imágenes de dos tipos: unas representan animales y otras sucesos cotidianos. Cada uno de estos sucesos cotidianos están relacionados por pares; estos pares se comunican entre sí por medio de una serpiente y otros por medio de una escalera; la serpiente representa un suceso que se denomina "culpabilidad" por ser un hecho que acarrea perjuicio, y la escalera representa un suceso que se denomina "deber" por ser un hecho que provoca beneficio. Se presentaron un total de 9 pares (18 casillas) que representan "culpabilidad" y 9 pares (18 casillas) que representan "deber". Dentro de estas se seleccionaron 2 pares (4 casillas) que representan culpabilidad y otras 2 pares (4 casillas) acerca del deber pertenecientes al juego original. Los 7 pares por cada criterio "deber" y "culpabilidad" se crearon sustituyendo cada imagen y respetando el lugar de los originales (ver anexo 2).

La experiencia de investigación estuvo constituida por dos etapas generales: el piloteo y la etapa experimental.

3.1.3 Piloteo:

Esta parte tuvo la finalidad de detectar los interrogatorios de manera más

detallada como requisito de control para el diálogo posterior con los niños. En los participantes del piloteo se perseguía: 1) observar si el lenguaje utilizado era comprendido por los niños y permitía conversar con ellos en forma más amena; 2) adquirir mayor habilidad para formular preguntas que no estuvieran contempladas y permitieran obtener un máximo de información; 3) observar si las imágenes presentadas eran adecuadas a las historias y preguntas que se realizaron; y 4) adquirir entrenamiento sobre el manejo del material y secuencia a presentar.

En esta etapa de piloteo se encontró que la mayoría de los niños de 5 años no comprendían palabras o hechos como tarea, examen, etc., tendiendo a inventar argumentos. Se prefirió iniciar con niños de 6 años en adelante por tener experiencia y contacto con la escuela: asimismo, se corrigieron algunos defectos de la secuencia respecto a los argumentos quedando constituidos los dos interrogatorios y la secuencia final (ver anexo 3 interrogatorios).

3.1.4 Etapa experimental:

Estuvo dividida en tres condiciones: condición 1 individual; condición 2 colectiva; y condición 3 individual, en las cuales se manejó la responsabilidad a los niños en dos formas; una Antónima (formada por sucesos de culpabilidad) y otra Sinónima (formada por sucesos de deber) plasmados en dos ámbitos, el escolar y el denominado cotidiano. Cada niño pasó por el interrogatorio en los dos ámbitos.

Desarrollo de las condiciones.

Condición 1 individual.— Se entrevistó a cada uno de los 30 niños de la muestra (5 niños por cada edad de 6 a 11 años) individualmente. La finalidad de esta parte fué obtener elementos que permitieran conocer cuáles son las líneas generales que guían los juicios de los niños de acuerdo a su edad y cómo estos se van transformando en la medida que los niños construyen su juicio a partir de su interacción con los demás. Esta condición se utilizó como referencia para verificar los cambios. En esta parte se

usó el primer material constituido por las 24 tarjetas ilustradas y siguiendo los lineamientos del interrogatorio piagetiano se inicio el diálogo a través de las partes siguientes:*

- 1) el establecimiento del rapport con los niños que se inicia con la identificación mutua entre el niño y el interrogador;
- 2) se prosigue a la descripción de la actividad por parte del investigador;
- 3) se le cuenta la historia y se inicia propiamente el interrogatorio, constituido por tres fases.

Fase 1: Denominada de **reconocimiento** donde el interrogador pregunta al niño cuál era la figura que ilustraba el cumplimiento del deber (normal); dada la respuesta se le preguntaba el por qué su elección.

Fase 2: Denominada de **comparación**, pues, al niño se le pidió que comparara las otras figuras que ilustraban la falta de cumplimiento del deber por diferentes razones; se le preguntó al niño cuál consideraba que era más culpable por no realizar su deber, posteriormente se le preguntaba el por qué de su elección.

Fase 3: Denominada de **contrasugerencia** en la cual se realizó un contra argumento que consistió en cuestionar o poner en duda lo anteriormente dicho en la comparación; se le mencionaba el argumento contrario provocando una confusión al niño. Dada su respuesta se le preguntaba el por qué de su juicio. En algunos casos se hacía nuevamente la pregunta acerca de cual era la selección para afirmar su juicio (ver anexo 3).

Condición 2 colectiva.- La finalidad de estas modalidades fué el enfrentar directamente los juicios de los niños con argumentos distintos por cada uno de ellos y observar el conflicto que se produce al estar en desacuerdo. También se buscó encontrar cómo se resuelve dicho conflicto siendo que

* El diseño del interrogatorio se puede observar en la p. 50.

los argumentos expresados afectan a todos los participantes; así, el objetivo fué permitir a los niños darse cuenta que sus acciones afectan a los demás, a su vez que deben anticipar las consecuencias de sus acciones para sí mismos y por consiguiente para sus semejantes. En esta parte la realización fué en grupo utilizándose la dinámica participativa; en ella el experimentador tuvo el papel de mediador y cuestionador de los argumentos dados por los niños. Se utilizó el segundo material creado a partir del juego popular "serpientes y escaleras".

Se aplicó un interrogatorio junto con el juego que constituyó la dinámica participativa, pues, permitió intervenir a todos los niños y cuestionarlos intencionalmente.

En la dinámica participativa la aplicación del interrogatorio grupal fué la siguiente:

1) se inició con una presentación entre los individuos que formaron el grupo; 2) se prosiguió a la descripción de las reglas del juego, de tal forma que cada vez que un niño ocupara una de las casillas que tuviera serpiente o escalera se iniciaba un cuestionamiento acerca de la figura; 3) el interrogatorio estuvo formado por tres fases.

Fase 1: De **reconocimiento** donde se le pide al niño que describa la imagen.

Fase 2: De **comparación** en donde se le pide al niño que realice una comparación resaltando la culpabilidad o el deber acerca de las consecuencias que provoca cada uno de los hechos de las ilustraciones. Asimismo, se le pidió el por qué de su respuesta.

Fase 3: De **contrasugerencia** la cual consistió en poner en duda el juicio dado por el niño en la comparación; se continuó a dar un argumento antagónico. Dada la respuesta del niño se le preguntó el por qué de su respuesta. Tal respuesta se contrastó con otras opiniones de los demás niños involucrados en el grupo. Se obtenía de ser posible un consenso. Todos los niños dieron su opinión acerca del hecho a juzgar. Esta secuencia se repitió con todos los niños, con cada una de las casillas señaladas y con

cada grupo.

Esta condición se dividió en dos modalidades: en la primera los grupos se formaron con niños de la misma edad y grado escolar, siendo los grupos de 5 niños. En la segunda se formaron los grupos con niños de distintos grados escolares y diferente edad uno por cada grado siendo los grupos de 6 niños, los niños fueron los mismos a los que se les aplicó la entrevista individual.

Condición 3 individual (control).— En esta condición se aplicó la misma actividad que en la primera condición individual, las características del interrogatorio fueron las mismas: rapport y las tres etapas de reconocimiento, de comparación y de contrasugerencia. Esta condición se realizó una semana después de haber terminado la aplicación de las dinámicas participativas con sus dos modalidades, en la segunda condición experimental.

Esta condición tuvo la finalidad de contrastar los argumentos después de aplicar la dinámica participativa, además de permitir un control interno de la experiencia de investigación, es decir, con la participación de los mismos sujetos antes y después de las dinámicas podemos observar los cambios sufridos por su interacción siendo el mismo sujeto su propio control. Los niños que participaron en esta tercera condición fueron los mismos que en las dos condiciones anteriores.

El diseño de la experiencia de investigación y la forma de interrogatorio se esquematizan del modo siguiente:

Diseño de la experiencia de investigación.

Condición 1

Número de niños: 30	Entrevista	Material utilizado
5 niños de 6 años	Individual	24 tarjetas
5 niños de 7 años		
5 niños de 8 años		
5 niños de 9 años		
5 niños de 10 años		
5 niños de 11 años		

Condición 2

Formada por dos modalidades, los niños que participaron en esta condición son los mismos de la condición 1.

Modalidad I

Número de niños: 30	Entrevista	Material utilizado
Grupo 1 = 5 niños de 6 años	Grupal	Juego de serpientes y escaleras
Grupo 2 = 5 niños de 7 años		
Grupo 3 = 5 niños de 8 años		
Grupo 4 = 5 niños de 9 años		
Grupo 5 = 5 niños de 10 años		
Grupo 6 = 5 niños de 11 años		

Modalidad II

Número de niños: 30	Entrevista	Material utilizado
Grupo 1 = Un niño por cada edad (6,7, 8,9,10 y 11 años)	Grupal	Juego de serpientes y escaleras
Grupo 2 = Un niño por cada edad (6,7, 8,9,10 y 11 años)		
Grupo 3 = Un niño por cada edad (6,7, 8,9,10 y 11 años)		
Grupo 4 = Un niño por cada edad (6,7, 8,9,10 y 11 años)		
Grupo 5 = Un niño por cada edad (6,7, 8,9,10 y 11 años)		

Condición 3

Número de Niños: 30
 Los mismos niños que
 participaron en 1 y 2.

Entrevista

Material utilizado

5 niños de 6 años
 5 niños de 7 años
 5 niños de 8 años
 5 niños de 9 años
 5 niños de 10 años
 5 niños de 11 años

Individual

24 tarjetas

Diseño del Interrogatorio

Condición 1: Individual	Condición 2: Colectiva	Condición 3: Individual (Control)
<p>Secuencia A.- El interrogatorio cubre tres fases:</p> <p style="padding-left: 40px;">Fase de Reconocimiento Fase de Comparación Fase de Contrasugerencia</p> <p>Secuencia B.- El interrogatorio cubre las mismas tres fases.</p> <p>Secuencia C.- Del mismo modo que las anteriores.</p> <p>Secuencia D.- Del mismo modo que las anteriores.</p>	<p>Modalidad I.- El interrogatorio cubre tres fases:</p> <p style="padding-left: 40px;">Fase de Reconocimiento Fase de Comparación Fase de Contrasugerencia.</p> <p>Modalidad II.- El interrogatorio cubre las mismas tres fases.</p>	<p>Secuencia A.- El interrogatorio cubre tres fases:</p> <p style="padding-left: 40px;">Fase de Reconocimiento Fase de Comparación Fase de Contrasugerencia.</p> <p>Secuencia B.- El interrogatorio cubre las mismas tres fases.</p> <p>Secuencia C.- Del mismo modo que las anteriores.</p> <p>Secuencia D.- Del mismo modo que las anteriores.</p>

3.1.5 Organización de resultados:

Cada una de las respuestas de los niños fueron grabadas durante el interrogatorio. Estas respuestas se transcribieron posteriormente, lo que permitió observar cada uno de los argumentos por edad y por condición; a su vez permitió apreciar el desarrollo del cuestionamiento.

El hecho de ordenar los argumentos de este modo permitió realizar cuadros de doble entrada donde se colocaron cada una de las respuestas tanto por edad como por condición (los cuadros se ejemplifican por ser muy extensos en el anexo 4(a) y 4(b)). En los cuadros se pudo observar elementos de semejanza y diferencia entre los argumentos de los niños. Se utilizó como criterio de semejanza el que los argumentos dados por los niños tuvieran el mismo contenido, esto es, tuvieran conceptos, intensión e ideas similares. En cuanto a la diferencia se utilizó como criterio el que los argumentos dados por los niños no coincidieran en contenido, esto es, que los conceptos e intensionalidad discreparan entre los argumentos expresados por los niños. El procedimiento señalado se realizó para todas las condiciones individual y colectiva. Las respuestas se agruparon en bloques de argumentos de acuerdo a la edad de los niños y a las diferencias y semejanzas encontradas, siguiendo las etapas del interrogatorio.

Enseguida se obtuvieron las tendencias principales de los resultados para realizar el análisis respectivo; estas tendencias fueron las líneas de ordenamiento que se presentaron en la forma en que los niños respondieron y que se manifestaron con las diferencias y las semejanzas.

Ordenados los bloques de resultados se procedió a realizar primero un análisis cualitativo para obtener las tendencias generales de los argumentos, y un segundo análisis cuantitativo para determinar las diferencias significativas entre la primera y la tercera condición.

3.2 Resultados.

A) Análisis cualitativo.

Los argumentos de los niños pueden agruparse en tres bloques fundamentales. El primer bloque lo conforman los niños de 6 y 7 años de edad que se encuentran en el 1º y 2º grados escolar; el segundo grupo de niños son de 8 y 9 años con grado escolar de 3º y 4º; y el tercer grupo se encuentra constituido por los niños de 10 y 11 años de 5º y 6º grados.

Condición 1

Primer grupo: en la primera condición experimental, en la entrevista individual, los niños de 6 y 7 años, en la fase de reconocimiento de la norma, señalan y reconocen el cumplimiento del deber; la definen por lo regular por la realización de una acción.

Dul. 6 años. "De estos tres niños, ¿quién cumplió con su deber? -éste (señala tarjeta 1A). ¿Por qué?- -porque él hizo su tarea-".

Ell. 7 años. "De estos tres niños, para ti ¿quién es el que cumplió con su deber? -éste (figura 2A). ¿Por qué?- -porque estudia-".

En la segunda fase, comparación de la norma o el cumplimiento del deber y dos posibles faltas, la mayoría de los niños coincidieron en la misma respuesta según el caso; es decir, todos señalaron el mismo acontecimiento. En el primer caso todos eligieron la respuesta 1B, en el segundo caso (7 de 10 niños) coinciden, en el tercer caso todos eligen las respuesta 3B, y en el cuarto caso (6 de 10 niños) tienen igual respuesta.

En cada una de sus respuestas remarcan la falta del deber con la realización de la actividad contraria a la norma directamente, es decir, se marca una diferencia entre una conducta de decisión voluntaria y el hecho de una falta del deber pero que puede ser indirecta. Sus argumentos se presentan concretamente a la repetición de la actividad y a la descripción de lo dicho en la presentación de la secuencia. Veamos un ejemplo:

Jess. 6 años. "De estos dos niños ¿cuál crees tú que es más culpable por no haber cumplido con su deber? -de éste- (1B) y éste (1C). ¿Cuál de estos dos es más culpable?- -mm, éste (1B). ¿Por qué? -porque nada más llega y se pone a ver T.V.-".

San. 7 años. "De estos dos niños par ti ¿quién es más culpable por no haber cumplido con su deber? -éste (4B). ¿Por qué?- -porque ese en lugar de hacer la tarea se puso a platicar-".

En la fase de la contrasugerencia, cuando se pone en duda el juicio del niño, tienden a cambiar dichos juicios, describiendo la actitud que en un inicio no habían seleccionado. En las cuatro condiciones 6 de 10 niños cambiaron de juicio. En los casos que no cambiaron radicalmente de juicios los niños, sus respuestas tienden a marcar las dos faltas repitiendo las 2 actividades o tomando un tono comparativo en el cual su juicio se nota dudoso.

Dul. 6 años. "Contrasugerencia (c/s): oye, pero fíjate que un niño que también platicamos con él nos dijo que para él era más culpable éste (1C) porque él debería de cuidarse. ¿Tú qué crees, ese niño esta bien o mal? -mal ¿por qué?- -porque éste (1B) en lugar de hacer la tarea se puso a ver la T.V.- ¿Para ti cuál de los dos es más culpable por no haber cumplido con su deber?- éste (1C). Ya cambiaste de opinión, hace rato nos habías dicho que éste (1B) -sí ¿Por qué?- -porque éste en lugar de cuidarse se enfermó-. Oye, pero un niño nos dijo que para él era más culpable éste (1B) porque los niños pueden ver la T.V. después de que haya hecho su tarea, ¿tú qué crees, ese niño está bien o mal? -mal ¿por qué?- este niño (1B) en lugar de hacer la tarea ve T.V. Y para ti, ¿cuál de los dos es más culpable por no cumplir con su deber? -éste (1B) ¿Ya cambiaste de opinión?- -sí-".

Existen casos en la que los niños no dan respuesta y repiten sus argumentos anteriores:

Jess. 6 años. "Un niño nos dijo que para él era más culpable éste (2C) porque el debería de cuidar sus cosas, ¿tú qué crees, ese niño está

bien o mal? -está bien, ¿Por qué?- -porque..."

Elf. 7 años. "Oye, pero otro niño que hace ratito platicamos con él nos dijo que para él era más culpable éste (4C) porque éste no debe salirse del salón, ¿tú qué crees, está bien o está mal? -mal porque no dijo bien. ¿Por qué?- -por que ese niño iba hacer mucho desorden. Entonces par ti ¿cuál es más culpable?- depende de los niños porque hacen mucho ruido, escándalo, no se cómo decir si bien o mal, no se".

Gpe. 7 años. "c/s. Oye, pero hace ratito que también platicamos con otro niño nos dijo que para él éste (2C) era más culpable, porque él debería de cuidar sus cosas ¿tú que crees, ese niño está bien o mal? -yo no sé. ¿Por qué?- no sé sí está bien, pero éste (2B) debe de hacer su tarea en lugar de jugar fut bol".

Segundo grupo: El segundo grupo de argumentos de los niños lo constituyen los que tienen 8 y 9 años de edad. Todos los niños reconocen la norma con el cumplimiento del deber, sus argumentos son más elaborados, tienen a resaltar la acción en la que se cumple el deber además de utilizar calificativos de reconocimiento, se presenta también descripción de la imagen o repetición de la historia:

Fase 1

Ant. 8 años. "Para ti de estos tres niños, ¿quién es el que cumplió con su deber? -el de arriba (1A). ¿Por qué?- -porque llegando de la escuela la se puso hacer su tarea-".

Son. 9 años. "Para ti, ¿quién de estos tres niños es el que cumplió con su deber? -éste (1A). ¿Por qué?- porque éste sí es obligado, piensa bien, puede hacer las cosas".

Jess. 9 años. "Para ti...? -éste (1A). ¿Por qué?- porque él tuvo la responsabilidad de llegar hacer su tarea y creo que está bien, salió de él".

Algunos niños mencionan las consecuencias de la acción ya sea negativa o positivamente en el sentido de traer beneficio o perjuicio con una re-

probación social.

Eliz. 8 años. "Para ti...? -éste (2A). ¿Por qué- porque su maestra les dijo que se pusieran a estudiar mucho por que iba haber examen él luego luego se preocupo por sacar un diez y estudió mucho y se sacó diez".

Jes. 9 años. "Para ti...? -éste (4A). ¿Por qué?- porque él primero pensó, yo no quiero notas y poder salir al recreo y yo creo que él fué responsable y sacó diez".

Mart. 9 años. "Para ti...? -éste (4A). ¿Por qué?- porque pués si la maestra le dijo póngase a hacer algo, un trabajo o un dibujo, pués lo tienen que hacer y tienen que obedecer a la maestra y así sacan buena calificación y así van bien todo el año".

Fase 2

En el caso de la comparación tienden los niños en sus argumentos a remarcar la comparación sea por compensar la falta o para marcar la diferencia. Se presenta la diferencia entre la culpabilidad directa y la falta del deber indirecta, en algunos casos la utilizan para justificar su decisión y en otros por no existir una claridad para decidir. Utilizan calificativos y dan argumentos distintos para culpar o justificar el cumplimiento del deber como hechos posibles que pueden suceder.

Naz. 8 años. "Para ti ¿cuál de estos dos niños es más culpable por no haber cumplido con su deber? -éste (1B). ¿Por qué?- porque éste no debe ser así, éste (1C) porque se enfermó pero el otro no tiene nada y se puso a ver T.V.".

Son. 9 años. "Para ti...? -éste (2B) porque francamente es éste, éste teniendo dinero y el habérsele olvidado es él el culpable-".

Fase 3

En la contrasugerencia una mayoría no cambia su juicio radicalmente sino que toma en cuenta el juicio distinto al suyo como una posibilidad, no la retoman como un juicio absoluto, dan argumentos en los cuales present

tan situaciones en que se puede decir quién es el más culpable; algunos tienden a remarcar uno u otro caso, pero tomando en cuenta el argumento contrario al suyo. Anteriormente no lo habían pensado, pero ahora en la contrasugerencia no lo desechan sino que lo toman en cuenta. La duda y el conflicto que presentan los niños es una forma que hace que piense en voz alta y tome en cuenta otras posibilidades, se percata en el momento de que existen otras aproximaciones que pueden tomarse en cuenta aunque no definen con claridad en algunos casos, tienden a argumentar situaciones y a la des_cripción de la misma.

Eliz. 8 años. "c/s. Un niño nos dijo que para él era más culpable éste (1C) porque el debería de cuidarse ¿tú qué crees, está bien o mal ese niño? -bien, después de que esté enfermo la puede hacer con su amigo y si es grave no puede hacer su tarea-".

Lui. 8 años. "c/s. Un niño nos dijo...? -está bien. ¿Por qué?- -porque se debe cuidar, pero éste (1B) llegó a ver T.V.-".

Son. 9 años. "c/s. Un niño nos dijo que para él era más culpable éste (2C) porque él debería cuidar sus cosas. ¿Tú qué crees, ese niño está bien o está mal? -sí, más o menos. ¿Por qué?- -porque, bueno, en realidad está bien, pero yo pienso que es más culpable éste (2B). ¿Por qué. -porque teniendo sus cosas no se puso a estudiar-".

Car. 9 años. "c/s. Un niño nos dijo que para él era más culpable éste (4B) porque él platica y hace mucho ruido, ¿tú qué crees, ese niño está bien o mal? -entre sí y entre no. ¿Por qué sí y por qué no?- -porque uno estaba platicando mucho y haciendo ruido y otro se salía del salón y no hizo el trabajo igual que el otro, no cumplió tampoco como éste-".

Tercer grupo: En el tercer grupo todos identifican la norma con el cumplimiento del deber, en sus argumentos existe el reconocer una recompensa o beneficio por ello, tienden a remarcar comparaciones con las otras dos posibilidades para resaltar el cumplimiento del deber. Existe una tendencia a no equivocarse, se presentan características de los otros grupos

como la descripción y el uso de calificativos.

Jor. 10 años. "Para ti de estos tres niños ¿quién es el que cumplió con su deber? -es el primero (1A). ¿Por qué?- -porque éste llegó a su casa y lo primero que debe de hacer es la tarea y por eso sacó diez-".

Edg. 11 años. "Para ti...? -el de arriba (4A). ¿Por qué?- su maestra le puso trabajo y él se puso hacerla y guardó silencio".

Enr. 10 años. "De estas tres para ti...? -éste (2A). ¿Por qué? -porque cuando tú llegas a tu casa, éste, debes, sí tienes al otro día prueba, debes de estudiar, darle repaso y sí te invitan a jugar debes de decir primero tengo que estudiar y luego puedo salir un ratito y éste (2C) debería de ser más responsable, debería tener responsabilidad de las cosas-".

En la comparación, los niños de este grupo, sus argumentos, se basaron en una comparación propia en la que resaltaban la elección que hacían o culpaban en los dos casos; se observa que en esta fase los niños toman en cuenta las dos situaciones y se dan a su vez juicios en los que la descripción es su recurso para la explicación de los hechos. Se presenta de manera más insistente el reconocimiento de la autoridad.

Edu. 10 años. "De estos dos niños ¿quién es más culpable por no haber cumplido con su deber? -éste (3B). ¿Por qué?- -porque debería ser más cuidadoso anotarlo o sino recordarlo en la mente bien irlo diciendo en el camino, aprendiéndoselo en el camino-".

Enr. 10 años. "Para ti ¿quién de estos dos niños es más culpable por no haber cumplido con su deber? -pués para mi, los dos son culpables. ¿Por qué?- -porque uno se pone a platicar y pues no debe de hacer eso, debe de hacer lo que dice la maestra y el otro para que sale-".

Mar. 11 años. "Para ti...? -él (4C). ¿Por qué?- -porque, ¿como se llama?, porque él se salió del salón sin ningún permiso, sin ninguna autoridad y éste (4B) platica pero se pudo haber callado en algún momento o retirado-".

En la contrasugerencia hubo cambios de juicio sea remarcando la culpabilidad o el deber, pero la aceptación del juicio diferente al suyo se presenta con palabras como son "también", "depende", "regular", ponen en duda lo que se les presenta y el argumento propio, no hay un argumento definido, también argumentan situaciones parecidas pero sin llegar a una conclusión definida, permanecen en indecisión o duda.

- Eur. 10 años. "Oye pero hace rato un niño nos dijo que para él era más culpable éste (2C) porque el debería de cuidar sus cosas, ¿tú qué crees, ese niño está bien o mal? -pero...cada quien tiene sus gustos. ¿Es cuestión de gusto o de deber?- -de deber, pero para mi este es más culpable (2B)-".
- Edg. 11 años. "Oye, un niño que también lo entrevistamos nos dijo que para él era más culpable éste (1C) porque él debería cuidarse, ¿tú qué crees, ese niño está bien o está mal? -pués también bien, porque sí se hubiera cuidado-. Oye entonces para ti ¿quién de estos dos niños es más culpable? -éste (1C). ¿Ya cambiaste de opinión? -sí. ¿Por qué?- -porque en vez de cuidarse se enfermó para no hacer su tarea y este niño (1B) llegó y vió la T.V.-".
- Fec. 11 años. "Un niño nos dijo que para él era más culpable éste (2C) porque él debería de cuidar sus cosas, ¿tú qué crees, ese niño está bien o está mal? -pués a la vez bien y a la vez mal, porque si este niño sí las descuidó, se le perdieron porque es muy descuidado, pero sí se le perdieron por una maldad que le hayan hecho o algo así se las robaron, y éste (2B) no porque tenía sus cosas libres, todo libre para hacer su tarea y no en lugar de hacerla se salió a jugar y este niño (2C) como no tuvo las cosas a la vez si puede ser malo y a la vez no-".

Condición 2

En esta parte experimental se presentaron dos modalidades para la formación de los grupos: la primera estuvo formada por niños de la misma edad y grado escolar; la segunda por niños de distintas edades y grado escolar.

Modalidad I, niños de la misma edad y grado escolar.

Los niños que formaron el grupo de 1º y 2º grados (con niños de 6 y 7 años de edad) manifestaron argumentos tendientes a describir la situación, sea la falta de deber la cual, marcan con la consecuencia directa o describen la situación que debería ser, lo que se debe hacer. Todos reconocen el deber y la culpabilidad de los hechos, todos saben que es lo que debe hacer y lo que no; lo que no mencionan es una consecuencia distinta sino que se limitan a repetir la imagen. Sin embargo, hubo casos en la que los niños tienden a distorsionar la imagen fantaseando algunos hechos. El desarrollo grupal es más desordenado, pretenden opinar en el mismo instante todos, sus argumentos son muy semejantes e incluso tienden a repetir los mismos argumentos.

Niños de 6 años. Fig. (22,2): "Haber que pasa en esta figura (un niño se adelanta y comienza a explicarla describiendo la imagen). Erik -estaba comiendo un plátano y lo tiró y se cayó. ¿Oye, este niño es culpable de que se haya caído este niño? -sí (contestan todos al mismo tiempo, toma la palabra el mismo niño) Erk. -sí porque él tiró para que se cayeran esto (cascara) y eso lo tení que hechar en su bote de basura. Jessica, ¿tú crees que Erik está bien o está mal? -bien. ¿Por qué? -porque la basura no se debe de tirar...en un bote de basura sí. Y tú Eugenio qué piensas, este niño es culpable de que se hay caído este otro niño (se le señala)- -sí. ¿Por qué? -porque no debe de hacerlo, porque una vez y vi una caricatura donde unos gatos le querían ayudar a un policia de que no se cayeran con cascara de plátano y no dijo nada y se cayó-. Erik (interviene) -sí porque yo creo que se pelearon y sino le pudo aventar la cascara al bote de la basura-".

Niños de 7 años. Fig. (83,8). "¿Qué sucede aquí? -Eli., este niño se pasa con la luz verde y lo atropellan. ¿Tú crees que este niño es culpable de que lo hayan atropellado? - (Unos niños dicen sí y otros no). ¿Por qué sí? - porque se atravesó en el verde. ¿Y por qué no? - Jor por atravesarce la calle, no se debería atravesar. ¿Por qué? - porque lo mataban. Elías-se debe atravesar cuando está la luz roja-".

En los niños de 3º y 4º grados con edades de 8 y 9 años, sus argumentos presentaron una tendencia a remarcar la consecuencia, describen el he-

cho para dar calificativos a la acción y mencionan posibles consecuencias distintas a la de la imagen. Marcan en el deber la ayuda a los demás de forma sentimental y además remarcan la necesidad de ayuda posterior que ellos pueden tener en caso de que les suceda algo. Su desempeño grupal es como en el salón de clases, piden la palabra en un inicio pero luego quieren hablar todos al mismo tiempo.

Niños de 8 años. Fig. (18,6). "¿Qué hacen estos niños? Lui. -se estan lavando las manos y acá se está cayendo el agua, este niño deja la llave abierta. ¿Este niño es culpable de que se caiga el agua?-sí (todos). Lui. -sí porque dejó que se cayera el agua-. Eliz. -yo no desperdicio porque en mi casa no cae agua-. Unos niños que vinieron hace rato me dijeron que estos niños no eran culpables porque ellos se lavan las manos, ustedes que creen, estos niños están bien o mal? -mal (todos). ¿Por qué?-Naz., bien porque se lavan las manos, pero mal porque no se fijan y dejan la llave abierta y se tira el agua-. -Flor., estos niños estan mal porque desperdician el agua y luego no hay para bañarse y la var-".

Niños de 9 años. Fig. (11,39). "¿Qué sucede aquí? -Jes., este niño, digo, señor, está ciego y la niña le ayuda a cruzar la calle y ya la cruzaron y ahí le da las gracias porque ya lo había cruzado-. ¿Tú crees que esa niña cumplió con su deber? -¡claro!, sí (todos). ¿Por qué? -Jes., porque esta niña tuvo buen corazón porque ayuda a alguien que lo necesita sin recibir nada, yo creo que ella es muy amable y que tiene bastante educación-. -Son., sí porque ella es una persona educada que debe ayudar a sus semejantes y más como él que no vé-. -Gua., sí porque ella vió que estaba cieguito y se podía lastimar y lo ayudó y yo creo que sí es buena-. ¿Oigan, pero unos niños dijeron que no cumplió con su deber porque los ciegos puede solos? -no (todos). -Car., no porque sí no lo ayudan, como no ve, le podía pasar algo, un accidente o algo-. -Mar., si caminan solos, pero para pasar la calle sí porque está cieguito y, pues, necesita que lo ayuden y ella lo ayudo-.

Los grupos formados por los niños de 10 y 11 años exponen argumentos diferentes en cada uno, no repiten el argumento de alguno de ellos sino que cada quien tiene que decir algo diferente. En su desempeño grupal se mar-

ca un orden, quien habla primero, quien habla después, sus juicios marcan la necesidad o el valor de las cosas, y reconocen el deber y la culpabilidad, marcando consecuencias sea describiendo el dibujo o planteando diferentes situaciones. Hubo casillas que se les hacían obvias las respuestas, sin embargo, al justificarlas se les dificulta cayendo en la descripción simple, existe el conocimiento del deber pero no el cuestionamiento del mismo.

Niños de 10 años. Fig. (19,45). "¿Qué pasa aquí? -Enr. este niño anda regando las plantas, el pasto, el árbol y luego al rato ya creció-. Otro niño, ¡Al rato! -bueno, después de un tiempo. Este niño cumplió con su deber sí o no?- -sí (todos)- ¿Por qué? -Eur. porque el riega los árboles y los cuida. ¿Ustedes cuidan las plantas?- -sí (todos). ¿Por qué?-. -Edu. sí, porque las plantas dan salud, purifican el aire-. -Enr. sí, dan oxígeno y este niño además de cuidarlas debe de poner más-. -Ind. sí, porque las plantas benefician a las personas-. -Eri. sí, porque primero dan oxígeno, aire puro y luego sirven para comer y dan sombra-".

Niños de 11 años. Fig. (62,14). "Ram. -éste es un niño que está arrancando las flores, yo creo que se las quiere llevar a alguien, un enfermo o a su mamá, entonces ahí ya no quedaban flores. ¿Este niño es culpable de que se halla secado el jardín sí o no?- -sí, porque debió, habría podido arrancar unas 5 o 6 y dejar otras 6 y luego regarlas y cuidarlas-. ¿Oye y está bien o mal arrancar las flores? -pués está un poco mal porque también nos ayudan a vivir y luego adornan muy bonito los jardines y también arrancarlos, porque luego las llevan al panteón o a un arreglo pero se puede secar el jardín-. -Fed. no, yo no creo, si está mal porque las plantas ayudan a vivir y adornan bonito, si las arrancan luego que siembren más-. -Mar. sí las flores sirven para hacer arreglos o regalos pero debemos pensar que también se secan los jardines-".

Modalidad II, niños de diferente edad y grado escolar.

En la segunda modalidad los grupos estuvieron formados por niños de diferentes edades y grados escolares. El desempeño grupal fué más ordenado, donde los niños más grandes se sentían más presionados, pues, no querían fallar en sus respuestas, con los niños más pequeños su actitud fué un tanto paternalista, festejaron con una sonrisa lo dicho por ellos, incluso no

los corregían cuando fantaseaban o la respuesta que daban no era la más adecuada.

Las respuestas fueron muy similares a los grupos en los que todos los niños eran de la misma edad, en los niños de 6 y 7 años tendieron a la descripción y a señalar la consecuencia de la acción. En los niños de 8 y 9 años, sus argumentos son más elaborados, remarcan la consecuencia y marcan en algunos casos hechos distintos a los de la imagen, mencionan calificativos, así como una anticipación en la reciprocidad de la ayuda.

En el caso de los niños de 10 y 11 años sus argumentos mencionan situaciones distintas, consecuencias más directas y generales en las que abarcan un mayor número de situaciones. Sin embargo, los niños de estas edades cometieron más fallas en sus juicios que cuando se encontraron en la condición en la que el grupo era de la misma edad.

El desarrollo en grupo no llegó a un consenso en su juicio explícitamente, cada uno daba su opinión tendiendo a lo que se considera la norma; sólo se aceptaba ésta y los argumentos que estuvieron apoyándola en todos los casos; no se presentó un enfrentamiento claro, se tendió a conceder la razón aquel que se acercaba más a la norma socialmente aceptada.

Grupo combinado. Fig. (22.2). "¿Qué sucede aquí?
 -Naz. (8años) un niño está comiendo un dulce, no, una paleta, no, un plátano y el otro se cae por que éste tiró la cáscara del plátano y pasó y se resbaló el niño. ¿Tú crees que este niño es culpable de que se halla caído el otro niño? -sí es culpable porque sino lo hubiera tirado no se hubiera caído éste-. -Dul. (6 años), sí porque aventó la cascara en el suelo-. -Edu. (10 años), sí es culpable porque además que se puede caer una persona grande, la basura contamina-. -Son. (9 años), sí porque él es un niño que no tiene educación y por su culpa se cayó el otro niño-. -Ana. (7años), sí porque él no debe de tirar la cascara en el suelo, se puede matar-. -Edg. (11 años), sí es culpable porque él debe de saber que puede pasar alguien y caerse o él mismo porque la basura se debe de poner en un bote o en una bolsa-".

Condición 3.

La tercera etapa experimental consistió en repetir la secuencia de la primera etapa, la entrevista individual permitió observar cambios en la decisión de las repuestas, así como en sus argumentos a un nivel cualitativo y cuantitativo, los cambios no son muy significativos, pero se presentaron; existen obstáculos tanto en el procedimiento como en el registro que impide apreciar de forma más significativa los datos, sin embargo, considerando que la presente experiencia de investigación es a nivel exploratorio, permitirá en futuro salvar dichos obstáculos y reflexionar en forma más adecuada la manera en que se puede llevar a cabo una nueva experiencia de investigación.

Primer grupo: en este grupo formado por los niños de 6 y 7 años todos identifican la norma, sus argumentos cambian, y para apoyarlos existe la mención de más de dos acciones, existe la identificación del niño en la acción, es decir, el niño se menciona como participante de la acción o como persona que en su vida cotidiana las desempeña, toma en cuenta también el perjuicio que acarrea el no cumplimiento del deber. Ejemplos:

Dul. 6 años. "¿Para ti cuál de estos tres...? -éste (1A). ¿Por qué?- -porque él si hizo la tarea, yo también cuando llego a mi casa me pongo hacer la tarea y ya después que la termino me pongo a ver la T.V.-".

Eli. 7 años. "¿Para ti...? -éste (2A). ¿Por qué?- -porque él hizo su tarea y su deber era hacerla, sino saca mala calificación-".

En la etapa de la comparación de los niños tomaron en cuenta las dos situaciones, sus argumentos, sin embargo, se guían por la descripción de la imagen o el hecho. Algunos siguieron presentando la misma respuesta.

Jess. 6 años. "De estos dos niños...? -los dos porque éste (1C) no se cuidó de las enfermedades y el otro (1B) porque llega a su casa y se puso a ver la T.V y tenía que hacer la tarea-".

San. 7 años. "De estos dos niños...? -los dos, éste (4B) porque se puso a platicar en el salón y éste (4C) porque se salió-".

En la contrasugerencia, los niños toman en cuenta las dos situaciones y las mencionan como posibilidades, describiendo situaciones; son muy vulnerables al cambio; en la aplicación de la contrasugerencia 1 ó 2 los niños elegían aquella que contradice lo afirmado anteriormente, aunque tomen en cuenta las dos situaciones.

Dul. 6 años. "c/s. Oye, un niño que también entrevistamos nos dijo que para él era más culpable éste (1B) porque los niños deben ver T.V. después de que hayan hecho su tarea, ¿tú qué crees, está bien o mal este niño? está bien. ¿Por qué?- -porque debería de hacer la tarea cuando llegara, como éste (1A). ¿Cuál entonces es más culpable para ti?- -éste el que vé T.V.- ¿Oye, pero antes nos habías dicho que eran los dos? -sí. Ya cambiastes de opinión?- -sí, porque él sabía que tenía que hacer la tarea-".

San 7 años. "c/s. Oye, un compañero tuyo nos dijo que para él era más culpable (1C) porque él debería cuidarse, ¿tú qué crees...? -mal. ¿Por qué?- -porque él en lugar de hacer su tarea se enfermó porque no hizo nada-. Entonces para tí -¿cuál de los dos es más culpable por no haber cumplido con su deber?- éste, él que se enfermó. Pero hace rato me habías dicho que éste (1B), ya cambiaste de opinión?- sí, porque sí, porque éste se enfermó y no fué a la escuela-".

Segundo grupo: en este grupo compuesto por niños de 8 y 9 años, los argumentos en la identificación de la norma fueron más elaborados, además de describir los sucesos, había el uso de calificativos. Hubo argumentos en los que anticipan posibles consecuencias, mencionan también que el cumplimiento del deber lleva a tener posibilidad de realizar otras cosas que los niños quieren, reconocen la primacía del cumplimiento del deber.

Ant. 8 años. "Para ti -¿cuál de estos tres niños es el que cumplió con su deber?- -éste, el de arriba (1A), porque llegó a su casa y

en lugar de ver la T.V. hizo su tarea y luego ya pudo salir a jugar un ratito o a ver la T.V.-".

Jess. 9 años. "Para ti...? -éste (1A), porque él tuvo la responsabilidad de llegar a hacer su tarea o trabajos que le habían dejado y él pensó, yo primero hago mis deberes y luego ayudo a mi mamá y luego pedirle permiso si puedo salir un rato y ya así más tranquilo de hacer todos mis deberes me puedo bañar y luego ya ceno, veo la tele y me duermo tranquilo; en cambio él no tuvo la responsabilidad, porque él llegó y vió, ¡ah! están pasando mi programa favorito y fué y prendió la T.V. y se sacó cero, y éste (1C) no tuvo tanta culpa por que él no tuvo la culpa de que se enfermara y yo creo que sino hubiera estado enfermo también hubiera sido como éste (1A)-".

En la comparación, los niños se inclinan en sus argumentos para destacar la diferencia en que no se realiza el deber anteponiendo una diversión, el placer lo antepone a la obligación, resaltando la falta del deber. En el caso del incumplimiento en directo, se marca el motivo, en las condiciones en que los niños no deciden cual de los dos, mencionan que los dos son culpables aunque disculpan al que no lo realiza inmediatamente.

Naz. 8 años. "¿Para ti cuál de los dos es más culpable por no haber cumplido con su deber? -éste (1A), porque él no tenía nada y a pesar de que no tenía nada se puso a ver tele, y el otro que tal si le dolía algo por enfermedad y no pudo-".

Jes. 9 años. "Para ti...? -yo creo que son los dos igual de culpables, porque no tuvieron responsabilidad de cumplir con su deber, si se hubiera apurado podían platicar tantito-".

En la contrasugerencia existen argumentos más sólidos, su decisión es más segura y definida, pues, toman en cuenta diversas situaciones y recalcan el no cumplimiento del deber en ambos; las diversas posibilidades que

existen en cada uno de los casos los lleva a equilibrar la decisión*.

Eliz. 8 años. "c/s. Oye, un niño nos dijo que para él era más culpable éste (1C) porque el debería de cuidarse, -¿tú qué crees, ese niño está bien o mal?- -está bien pero los dos son culpables (1C) y (1B), ninguno de los dos hizo la tarea-".

Gua. 9 años. "c/s. Un niño nos dijo que era más culpable éste (1C) porque él debería de cuidarse, ¿tú qué...?- -éste porque tal vez él (1C) sí se cuida pero se contagia, intoxica en la escuela y se enferma y eso no se sabe, sin embargo éste (1B) no tenía nada y no quiso hacer la tarea, éste (1B) es más irresponsable-".

Tercer grupo: en este grupo formado por niños de 10 y 11 años, todos identifican la norma por el cumplimiento del deber y la obtención del beneficio que acarrea y a su vez por el evitar un señalamiento o perjuicio social. Los cambios en este grupo fueron menos en comparación a los otros grupos, su afán de evitar el error los lleva a ser repetitivos y descriptivos. Les inquieta más que a los otros el hecho que se equivoquen, sobre todo cuando se aplica la contrasugerencia, sin embargo, hubo argumentos de mayor calidad.

Jor. 10 años. "Para ti...? éste (1A), porque llegando de la escuela debería de hacer su tarea y la hizo para tener todo el día libre, más tranquilo y poder ver tele o salir, jugar, bañarse y así-".

Edg. 11 años. "Para ti...? -éste (4C), porque él sí se puso hacer lo que la maestra dijo, para no tener problemas-. -¿Cuáles problemas?- -el que te regañen o te pongan una mala nota-".

* Las aseveraciones expuestas tienen sentido en referencia a las respuestas de los niños de otras edades y además entre sí mismos en comparación con la condición anterior individual.

En la comparación deciden con más seguridad en los casos directos, toman en cuenta las dos situaciones y describen como hechos o sucesos que pueden acontecer. En algunos casos no deciden y ponen igual ambas situaciones.

Edu. 10 años. "Para ti...? -éste (3B), porque se le olvidó porque él debería ir recordando o lo podía haber anotado en su cuaderno para no tener problemas. ¿Cuáles problemas? que saque una mala calificación un cero-".

Mar. 11 años. "Para ti...? -esos dos, porque ese se paró y se salió y estos se pusieron a platicar y ninguno hizo su trabajo que dejó la maestra, desobedecen-".

En la contrasugerencia, mencionan diversas posibilidades y mantienen su juicio y respetan el argumento contrario manifestando la posibilidad de la situación, en los casos indirectos se puede observar esta forma de argumentar; toman en cuenta los juicios distintos y en algunos casos resuelven tomar los dos casos por la falta de cumplimiento del deber.

Enr. 10 años. "c/s. Un niño nos dijo que para él era más culpable éste (2C) porque él debería de cuidar sus cosas, -¿tú qué crees, ese niño está bien o está mal?- -por una parte sí y por otra no, porque sí él pudo ser distraído y descuidado y perder sus cosas, pero no porque a lo mejor se las escondieron, depende de cómo fué para saber si es culpable o no-".

Fed. 11 años "c/s. Un niño...éste (4C) porque él no debe de salirse del salón, -¿tú qué crees...? -está bien porque no se deben de salir del salón pero son los dos porque ninguno hizo el trabajo, los dos desobedecieron a la maestra. Pero puede ser un poco más culpable los que platica, porque molestan a los demás que sí hacen su trabajo, hacen mucho ruido, pero, bueno, cada quien tiene su forma de pensar ¡no!-".

B) Análisis cuantitativo.

Doise (1983) plantea que la construcción de la realidad de los niños se ve ampliamente modificada cuando ésta se lleva a cabo en una condición colectiva o grupal en comparación con una condición individual, esto es, a través de la interacción los juicios de los niños se ven modificados y transformados por su participación. Esta teoría pone en tela de juicio la hipótesis tradicional de Piaget que plantea que la construcción de los juicios en los niños depende de las estructuras individuales. En este sentido nuestra hipótesis conceptual será que los niños en la condición grupal realizarán y modificarán sus juicios ante una tarea específica en contraposición de una situación individual donde el niño tenderá a plasmar sus juicios en función de su bagaje cultural.

Ho = no existen diferencias significativas entre la primera aplicación y la segunda aplicación individual en los argumentos de los niños luego de pasar por las diversas condiciones grupales.

Hi = sí existen diferencias significativas entre la primera aplicación y la segunda aplicación individual en los argumentos de los niños luego de pasar por las diversas condiciones grupales.

Basándose en las respuestas de los niños se realizó un análisis estadístico en el que se comparó la primera condición individual con la tercera condición individual con el fin de observar si los cambios en los juicios de los niños fueron significativos.

Para el análisis se observaron las diferencias y las semejanzas de las respuestas de los niños, siendo las diferencias y semejanzas aquellos argumentos con los cuales los niños describen la figura, la comparan y dan solución al cuestionamiento, asimismo, la utilización de calificativos y la mención de soluciones distintas a las que perciben en las figuras presentadas. De acuerdo a la edad de los niños se observó que cada uno de ellos daban argumentos que podían agruparse por la forma en que utilizaron el lenguaje y el contenido del mismo.

Estas diferencias y semejanzas entre los argumentos de los niños per-

mitieron jerarquizar las respuestas obteniéndose 6 criterios que se utilizaron como calificaciones:

Calificación de 1 a las respuestas de los niños que mencionaron una acción;*

Calificación de 2 a las respuestas de los niños que mencionaron dos acciones;

Calificación de 3 a las respuestas de los niños que mencionaron una acción y una consecuencia;

Calificación de 4 a las respuestas de los niños que mencionaron una acción y además una posibilidad diferente a la de la ilustración presentada o a todos los que utilizan en sus respuestas más de un calificativo;

Calificación de 5 a las respuestas de los niños que mencionaron el deber o la culpabilidad en relación a un perjuicio o un beneficio; y por último.

Calificación de 6 a las respuestas de los niños que mencionaron como una posible acción los puntos de vista distintos marcándose su propio punto de vista, o resaltándose en su respuesta el beneficio o perjuicio a los demás.

Para determinar la diferencia entre ambas condiciones (primera y tercera) se aplicó la prueba estadística no paramétrica Análisis de varianza de 2 direcciones por rangos de Friedman la cual permitió saber si existieron diferencias significativas entre las dos condiciones que se compararon.

Esta prueba por sus características es la más adecuada para el tipo de datos que se manejaron, sin embargo, el número de entrevistados (30) y el número de condiciones (24) fué demasiado grande por lo que el nivel de significancia entre las dos condiciones a comparar fué muy grande, invali-

* Acción o actividad realizada en la imagen.

dando la prueba al tener los sujetos un rango de oportunidades tan extenso que no se podía obtener una conclusión confiable que garantizara la significancia de las diferencias. Por esta razón el diseño estadístico que permitió el tratamiento de los datos adecuados en su nueva forma fué el denominado antes-después o de panel: esta prueba se caracteriza por proporcionar medidas en dos puntos diferentes en el tiempo (tiempo 1 contra tiempo 2) (Lewin, 1977, p. 143).

Se procedió a realizar una cuantificación de todas las calificaciones obtenidas por cada sujeto, con ello los datos quedaron aglutinados en dos columnas las cuales representaron a cada condición. Posteriormente se realizaron los cálculos respectivos, (ver cuadro No. 1 y cuadro No. 2).

Sujetos	CONDICION (Antes)												CONDICION (Después)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	2	1	2	1	2	2	1	1	3	1	2	2	1	3	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	
2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	
3	1	2	1	1	1	0	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	
4	1	2	3	1	3	3	1	1	3	1	2	3	2	1	3	1	3	2	2	3	3	2	3	3	
5	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	3	1	2	3	3	2	2	
6	1	1	1	1	2	2	2	1	3	1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
7	1	2	0	1	2	0	1	1	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	3	1	3	3	
8	1	2	2	2	2	2	1	2	3	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3
9	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	2	
10	2	1	1	2	3	2	1	1	3	1	1	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	
11	1	2	3	1	2	3	1	3	3	1	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	
12	1	2	1	1	2	1	1	3	0	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	
13	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	2	4	
14	2	3	5	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	4	2	3	3	3	2	3	
15	1	3	2	1	1	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	4	
16	4	4	2	4	3	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	
17	2	3	3	3	2	1	2	2	3	2	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	4	3	5	3	
18	2	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	
19	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	
20	2	4	4	3	2	3	1	2	3	3	5	1	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	2	4	
21	3	3	4	1	3	4	2	4	3	2	4	1	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	
22	3	3	5	4	4	2	1	3	2	3	4	1	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	5	
23	1	1	2	2	2	3	1	2	2	3	2	2	4	3	4	3	3	4	3	4	4	2	3	4	
24	3	3	3	3	1	1	2	3	4	1	2	3	3	3	1	2	3	4	3	4	3	2	3	1	
25	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	5	3	3	4	3	3	4	
26	2	3	2	2	1	2	1	1	3	2	2	5	3	4	5	4	4	5	3	4	4	3	5	5	
27	1	3	5	2	2	4	1	2	5	1	4	3	2	3	5	3	3	4	3	3	4	1	2	5	
28	2	4	5	1	2	5	3	2	3	0	1	2	2	2	4	4	4	5	2	3	4	3	1	6	
29	1	2	2	1	3	5	2	2	4	3	3	3	3	3	4	4	4	5	3	4	4	4	1	6	
30	3	3	4	1	2	5	2	3	3	3	2	2	2	4	5	4	3	4	2	3	4	3	5	6	

CUADRO No. 1

En este cuadro se muestran las calificaciones en crudo obtenidos por cada uno de los niños en condición individual (antes y después).

Condición antes se refiere a la condición individual antes de la dinámica participativa. Condición después se refiere a la condición individual después de la dinámica participativa.

En la columna vertical se agrupan los sujetos; en la hilera horizontal las dos condiciones.

	Antes	Después		
	X_1	X_2	$X_1 - X_2 = D$	D^2
1	20	21	- 1	1
2	17	21	- 4	16
3	15	27	- 12	144
4	24	28	- 4	16
5	17	25	- 8	64
6	19	34	- 15	225
7	15	26	- 11	121
8	21	25	- 4	16
9	20	23	- 3	9
10	21	27	- 6	36
11	23	32	- 9	81
12	17	28	- 11	121
13	27	31	- 4	16
14	32	32	0	0
15	20	26	- 6	36
16	39	41	- 2	4
17	30	38	- 8	64
18	36	41	- 5	25
19	43	46	- 3	9
20	33	40	- 7	49
21	34	39	- 5	25
22	35	40	- 5	25
23	23	41	- 18	324
24	29	32	- 3	9
25	34	41	- 7	49
26	26	49	- 23	529
27	33	38	- 5	25
28	30	40	- 10	100
29	31	45	- 14	196
30	33	45	- 12	144

$$\bar{Z}X_1 = 797$$

$$\bar{Z}X_2 = 1022$$

$$\bar{Z} D^2 = 2479$$

$$\bar{X}_1 = \frac{\bar{Z}X_1}{N} \quad \bar{X}_2 = \frac{\bar{Z}X_2}{N}$$

$$\bar{X}_1 = \frac{797}{30} = \boxed{26.56}$$

$$\bar{X}_2 = \frac{1022}{6} = \boxed{34.06}$$

$$s = \sqrt{\frac{\bar{Z} D^2}{N} - (\bar{X}_1 - \bar{X}_2)^2} =$$

$$s = \sqrt{\frac{2479}{30} - (26.56 - 34.06)^2} =$$

$$s = \sqrt{26.38} = \boxed{5.13}$$

$$\text{dif} = \frac{s}{\sqrt{N-1}} = \frac{5.13}{\sqrt{30-1}} = .95$$

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\text{dif}} = \frac{26.56 - 34.06}{.95} =$$

$$\frac{-7.5}{.95} = \boxed{7.894}$$

CUADRO No. 2

Panel utilizada para la medición de los datos.

$$gl = N - 1$$

$$30 - 1 = 29$$

$$\text{razón } t \text{ obtenida} = 7.894$$

$$\text{razón } t \text{ de la tabla} = 2.045$$

$$\text{nivel de confianza} = .05$$

$H_0 \neq H_1$	acepta H_1
	rechazo H_0

Comparando nuestra razón t obtenida con la correspondiente razón t de la tabla C (tabla C en Lewin, 1977, p. 283), podemos rechazar la hipótesis nula a un nivel de significancia del .05 con grados de libertad de 29, por necesitar para aceptarla un valor menor del presentado en la tabla 2.045, siendo nuestra razón obtenida mayor de 7.894, rechazándose la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis alterna. Esto nos permite afirmar que la diferencia entre las condiciones es significativa.

Los niños marcan una diferencia en las causas que llevaron al no cumplimiento del deber sea éste directo o indirecto, es decir, equibalan o comparan la situación para valorarla y decidir si son culpables o no. Tomaron en cuenta los motivos que llevaron al niño a que tuviera una conducta de desaprobación social. Los niños de este bloque tienden a obedecer la norma en general y la forma en que se debe aplicar según los casos como se presentan (Bovet, mencionado por Piaget, 1977).

El tercer grupo los niños de 10 y 11 años marcaron una serie de cambios en la cual se resalta el cumplimiento del deber y la obtención del beneficio que acarrea, a la par de que evita un perjuicio social. Tal tendencia se muestra en aceptar el deber como propio y adecuado para el desarrollo de los individuos en general. La presión que se ejerce sobre los niños hace que estos la acepten y la reproduzcan.

Como demuestra Bovet mencionado por Piaget (1967)

"La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral...es la base de la obligación moral y del sentimiento del deber: toda la consigna que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria. La obligación de decir la verdad, de no robar, etc., tantos deberes que el niño siente profundamente sin que emanen de su propia conciencia: son consignas debidas al adulto y aceptadas por el niño". (p. 164).

La tendencia en todos los niños es hacia el cumplimiento del deber. Esto es reforzado por las características de la escuela en el sentido de transmitir ideas que tienden a conservar el orden social (la autoridad, la obediencia, etc.). La transmisión de conocimientos en la escuela se ve limitada, no así los valores y mitos que permiten homogeneizar a los individuos. Por ello el hecho de que los individuos tiendan a identificar la norma por la consecuencia que ésta acarrea, sea beneficio o perjuicio (Delval, 1983).

En los juicios de los niños se encontró que hay una inclinación a tomar en cuenta las dos situaciones y hablan de ellas como posibles. Cuestionan acerca de la causa que llevó al niño de la imagen a que tuviera la con-

ducta que muestra, o sea, que necesitan saber antecedentes que les permitan justificar o acusar las acciones del niño o la situación a juzgar. Delval (1983) señaló que la construcción de la historia en los niños es global por lo que parten de antecedentes y consecuentes para construir los sucesos.

Ante las modificaciones podemos decir que los niños manifestaron tales cambios por las interacciones que mantuvieron a través de las dinámicas participativas, pues, ellas toman la finalidad de que los niños enfrentaran argumentos distintos a los suyos. Ante esto la contrasugerencia fue el medio que permitió que los niños se encontraron en la problemática de decidir ante varios puntos de vista, poniendo en tela de juicio su posición, pues, la razón de ser de la contrasugerencia es la de refutar el juicio dado por el niño realizando un argumento contrario al que había emitido en un inicio. Doise (1983) argumenta a este respecto que los juicios colectivos traen consigo argumentos superiores, esto en el sentido de que lleva al mismo tiempo a una repercusión en las conductas individuales, pues, sólo a través de la interacción social los individuos pueden construir su realidad, realidad que se modifica precisamente por la interacción con el otro. Este otro que propone, que participa y que modifica al individuo, siendo modificado a su vez por la participación de los demás.

Así, el grupo permitió, sino un cambio total en los individuos, **si cambios en la presente experiencia, los juicios emitidos por cada uno de los niños y por sus diversas formas de expresarla fueron tomadas en cuenta por todos.** Los diversos puntos de vista que se expresaron permitieron sino un cuestionamiento conciente sobre su propia realidad **si les permitió argumentar sobre la posibilidad de que existen otras dimensiones que no se habían tomado en cuenta.** Tal acción permitió participar a todos los niños, pues, el enfrentar a las demás opiniones, las diferentes opciones o mejor dicho a las diversas posibilidades que existen para la decisión que se debe tomar, llevaron al niño a un estado de conflicto. El conocer que existen más argumentos además del suyo y el tener que dar el más adecuado, le provoca un conflicto, además de que tales argumentos llevan a tomar en cuenta acciones que traen consecuencias en los demás.

En la interacción en la que participaron los niños se presentaron tres

formas en que resolvieron el conflicto: 1) Los niños en algunos casos no cuestionaron el punto de vista del otro sino que cambiaron sus juicios por aquel que se les contraponía, su pensamiento era ambivalente y poco fundamentado; simplemente cambian el juicio sin argumentar nada, sólo se limitan a la descripción de lo que percibían en la imagen presentada.

San. 7 años. "Oye pero fijate que un niño que también platicamos con él nos dijo que para él era más culpable éste (1C) porque... ¿tú qué crees...? -mal. ¿Por qué?- -porque éste (1B) en lugar de hacer la tarea se puso a ver T.V.- ¿Para ti cuál de los dos...?- -éste (1C). ¿Ya cambiaste de opinión...?- -sí. ¿Por qué?- -porque éste en lugar de cuidarse se enfermó-. Oye pero un niño...? -mal. ¿Por qué?- -este niño (1B) en lugar de hacer la trarea ve T.V.- Y para ti ¿cuál de...? -éste (1B). ¿Ya cambiaste de opinión?- sí".

2) Otro tipo de resolver el conflicto es cuando los niños toman en cuenta los dos puntos de vista repitiéndolos sin resolver el conflicto, prefieren tomar las posibles soluciones que decidir una, no argumentan su juicio.

Dul. 6 años. "Oye pero...? -los dos tuvieron la culpa. ¿Por qué?- -los dos tuvieron la culpa porque uno ve T.V. y el otro por no haberse cuidado-".

3) Otra solución al conflicto fue el tomar en cuenta los dos puntos de vista y afirmar el suyo; el conocimiento de otro punto de vista antagónico no lo rechazan los lleva a pensar en las diversas condiciones que pueden producirse y afirmar el propio o a verlo como otra posibilidad. La reciprocidad de su pensamiento se hace manifiesto en esta forma de tomar en cuenta otro punto de vista además del propio y pronosticar acciones que afectan a los demás.

Fed. 11 años. "Un niño... (4C) porque el no debe de salirse del salón ¿tú qué crees...? -está bien porque no se deben de salir del salón, pero son los dos porque ninguno hizo el trabajo, los dos desobedecieron a la maestra. Pero puede ser un poco más culpable los que platican porque molestan a los demás que sí hacen su trabajo, hacen mucho ruido, pero bueno cada quien tiene su forma de pensar no-".

Por otra parte se ha mencionado que las nociones que se van formando en los niños a partir de su interacción con los demás, siguen una serie de etapas que van de, una menor a una mayor complejidad, pues, en la medida que participan con los demás permiten conocerse a sí mismos y conocer a los demás. La participación es la acción que permite que los individuos se vayan transformando, que adquieran mayor información, que les permita construir ideas, principios, valores, saber cosas etc., que los lleven a comprender mejor su realidad, sin olvidar que dicha participación se encuentra mediada por el otro (denominado Alter) donde los individuos por la comunicación transmiten su interés y su sentir a partir de la representación que de la interacción se tiene (Moscovici, 1982).

En la participación de los niños se presentaron también tres tipos de ella: en la primera a los niños se les tiene que insistir en que den su opinión y su participación se limita a la simple repetición de los argumentos o una respuesta más espontánea en el sentido de responder en forma inmediata al cuestionamiento dando oportunidad de inventar escenas o fantasearlas. Esto se observa cuando se hace la comparación entre diversos niños individual y grupalmente.

En una segunda forma de participación, los argumentos llevan una serie de características más elaboradas (como el uso de calificativos, dan argumentos distintos a los dichos por otros o por el entrevistador, etc.). La intervención en esta segunda forma se muestra más ordenada, pues, los niños presentaron conductas establecidas en el salón de clases (como el alzar la mano, pedir la palabra etc.). Las normas de la escuela se presentan como conductoras de su relación con los demás, sin embargo, la participación cae en situaciones desordenadas como en la primera forma de intervención. Ejemplo: de lo anterior lo podemos encontrar en los grupos de 6 y 8 años en el Capítulo 3.

La tercera forma permite llevar al extremo la manera en que el niño ha canalizado la norma, pues, además de ser ordenada su intervención, existe un índice mayor de ansiedad y angustia (morderse las uñas, bloqueos en sus ideas al expresarlas, tronarse los dedos, pedir que se les repita la pregunta) en responder a lo que socialmente es aceptado, en especial con referen-

cia al experimentador. Esto es, dar la respuesta que debe estar bien y la cual se espera sea reconocida socialmente. La participación tiene mayor intensidad en responder lo más acercado posible a la norma, o a lo que una mayoría realiza. Las respuestas presentan argumentos distintos a los escuchados y hablan del respeto a las opiniones de los demás, se obliga a dar respuestas distintas y evitar repetir algunos de los argumentos escuchados.

Las dos categorías con las que se han analizado los resultados (conflicto y participación) nos llevan a comprender las transformaciones que sufren los individuos como una tendencia hacia la concientización de las acciones humanas. Se trata de valorar la forma en que las interacciones de los individuos mediados por el alter, permiten la participación con vía a consentir la confrontación de puntos de vista diferente; en cierto modo, a obstaculizar las acciones de los individuos para que puedan tomar en cuenta diversos caminos. Es el conflicto el que aparece como vía de cuestionamiento acerca del propio juicio y el de los demás, presentándose ya no como uno u otro juicio, sino como las posibilidades que tiene el individuo de actuar tomando en cuenta la causa y la consecuencia que acarrea la decisión.

Precisamente éste es el punto fundamental, el de poder anticipar las consecuencias de la acción la que nos lleva a formar la responsabilidad. El hecho de que tomen en cuenta a los demás juicios, las causas y las consecuencias de cada una de las acciones, nos presentan a los individuos de forma tal que puedan pensar no sólo en sí mismo sino en los demás, y él mismo como uno entre todos los individuos que tienen las mismas posibilidades de acción y repercusión sobre él y los demás.

Así, la responsabilidad se constituye como una tendencia a la toma de conciencia por los individuos ya que les permite una mayor libertad, pues, al saber que sus acciones son causa de las interacciones, aparejado a la anticipación de consecuencias, lleva a los individuos a manifestar una mayor concientización de su proceder (Sánchez Vázquez, 1967).

Los individuos, a través de su participación conciente, constituyen estilos de comportamiento que inician el cambio, trascienden su propia persona para transformar la realidad en la búsqueda de una concientización colectiva.



4. CONCLUSIONES Y DISCUSION

De acuerdo a los resultados obtenidos cualitativamente, los cambios que presentaron los niños en referencia a la comparación entre la primera y tercera condición fueron los siguientes: para el primer grupo formado por los niños de 6 y 7 años, sus modificaciones estuvieron dirigidas a su involucramiento en la acción a valorar, los niños se identificaron en la acción, tomaron más en cuenta el perjuicio que acarrea el no cumplimiento del deber, en los dos ámbitos sea el escolar individual y el cotidiano colectivo. Sin embargo los niños que formaron este grupo fueron más vulnerables al cambio en sus juicios, ya que tomaron en cuenta las dos situaciones en apariencia, es decir presentaron la incertidumbre de la indecisión por seleccionar la más adecuada de las justificaciones a las conductas de los niños en las ilustraciones; pero a pesar del conflicto se inclinaron, en la mayoría de los casos, a elegir el argumento contrario al que habían ellos mencionado, se presenta una tendencia a retomar el argumento nuevo. Los niños de este bloque que presentaron una insuficiente coordinación de puntos de vista.

Se puede afirmar que la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños es importante ya que centran su argumento en los juicios inmediatos; sin embargo, sabemos que se necesita una estructura cognitiva que permita tomar en cuenta más de dos situaciones a la vez en situaciones de conflicto (Piaget, 1977, Doise, 1983).

En el segundo grupo formado por los niños de 8 y 9 años, sus cambios estuvieron dirigidos a una descripción de la situación con el uso de calificativos, anticiparon posibles consecuencias distintas al del argumento presentado. Mencionaron el cumplimiento del deber como primordial para poder tener acceso a otras actividades deseadas por los niños.

este trabajo en el terreno práctico, más aún por la vinculación que se presenta con el ámbito educativo. Precisamente en este terreno es donde creemos puede obtenerse una primera aplicación. El proceso de la educación pública descansa en mucho en la participación limitada (o nula) de los estudiantes; la falta de participación, de enfrentamiento de problemáticas, de discusiones grupales conforma un alumnado que cumple de manera "automática" los requisitos y tareas solicitadas. La experiencia de investigación nos permitió entrever el efecto, por mínimo que hubiese sido, que tiene la participación en grupo. De la primera condición a la última se nota una participación mayor; del enfrentamiento de puntos de vista opuestos, los alumnos inician el desarrollo de habilidades para discutir o exponer y defender sus puntos de vista. Si pudiéramos realizar de manera sistemática procedimientos de discusión en grupo desde la escuela primaria, aprenderíamos que nuestro punto de vista es uno más de entre aquellos que constituyen al grupo social al que pertenecemos, pero que en la medida en que lo coordinamos con el de los demás estamos realizando una transformación de nuestra realidad.

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo realizado pudo haber despertado muchas inquietudes y críticas en las que podemos disentir o coincidir. Precisamente en este sentido queremos apuntar algunas consideraciones respecto a la experiencia de investigación.

En primer término, el diseño utilizado despierta cierto escepticismo en cuanto al efecto de las dinámicas participativas sobre los juicios de los niños. El hecho de que los niños pasaran por una situación individual y por dos colectivos lo "capacita" para enfrentar la situación individual de la última condición. Este efecto de "acarreo" supone, pues, la intervención de todas las situaciones y no exclusivamente de la manejada en la condición grupal. Sin embargo, el marco conceptual en el que se apoya la experiencia de investigación concibe la necesidad de realizar los estudios psicosociales con individuos en condiciones tales que les permitan manifestar sus inclinaciones sociales o sus esquemas valorativos, pues, constituyen material valioso para comprender los cambios y ajustes realizados en una situación específica.

Los resultados obtenidos pueden parecer "duramente" concluyentes, sobre todo cuando se intenta describir la evaluación de la noción de responsabilidad fundado en una investigación exploratoria. En efecto, este tipo de investigación ofrece lineamientos generales que pueden inquietar y llevar a estudiarlos de forma más sistemática. A pesar de los resultados obtenidos, creemos que se requiere todavía precisar varios puntos, refinar el procedimiento, variar los materiales y extender el interrogatorio a mayores opciones. Sin embargo, creemos que el inicio se ha realizado y pueden enriquecerse o plantearse alternativas a esta investigación exploratoria.

Por último sería conveniente interrogarse sobre las aportaciones de

ANEXOS

ANEXO 1

Secuencia 1(a)

Descripción de la situación: un niño llega de la escuela y realiza su tarea; otro niño llega a su casa pero éste se pone a ver la televisión; un tercer niño llega a su casa y se enferma, le da una fuerte gripe. De los tres niños sólo uno de ellos obtiene una buena nota, de los dos niños que sacaron mala nota ¿cuál crees tú que sea más culpable por no haber obtenido una buena nota?.

Secuencia 2(b)

Unos niños tienen que presentar un examen en su escuela sobre lo que la maestra les ha enseñado. Un niño llega a su casa y se pone a repasar sus lecciones. Otro niño llega a su casa y sus amigos lo invitan a jugar, él sale a jugar y se olvida del examen. Un tercer niño pierde a la salida de la escuela sus cuadernos y no tiene con que estudiar. De estos niños sólo el primero obtuvo buena nota, los otros dos niños una mala nota. ¿Cuál de estos dos últimos niños es más culpable por no obtener buena nota?.

Secuencia 3(c)

Una maestra pidió a sus alumnos que llevaran al día siguiente un pedazo de tela para realizar un trabajo en el salón de clases.

Un niño llega su casa y le dice a su mamá que fué lo que le pidieron en la clase. Otro niño se olvida de lo que le habían pedido en la escuela.

Un tercer niño le dijo a su mamá lo que le pidió la maestra en la escuela, pero la mamá no pudo comprárselo. El primer niño tuvo una buena nota por llevar la tela que la maestra le pidió, pero los otros dos niños obtuvieron una mala nota por no haber llevado lo que pidió la maestra. ¿Cuál crees tú que es más culpable de los dos niños que no obtuvieron buena nota?.

Secuencia 4(d)

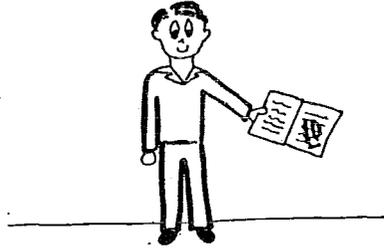
La maestra pidió a sus alumnos que guardaran silencio y realizaran un trabajo en clase mientras ella acudía a una junta a la dirección. Un niño se puso a realizar el trabajo que dejó la maestra en el salón de clases y guardó silencio. Otro niño se puso a platicar con otros niños y no hizo el trabajo ni guardó silencio. Un tercer niño se salió del salón de clases y tampoco hizo el trabajo que había dejado la maestra.

Cuando regresó la maestra, el primer niño salió con buena nota y los otros dos salieron con una mala nota. ¿Cuál crees tú que es más culpable de los dos niños que no sacaron buena nota?.

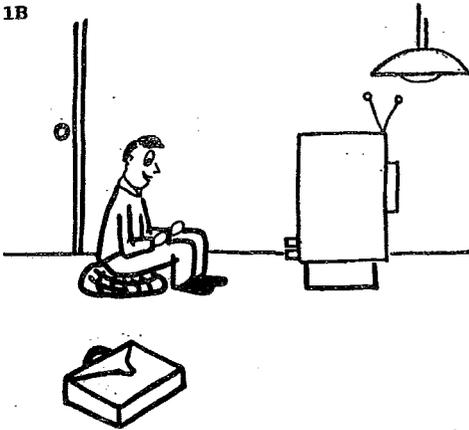
1A



1A



1B



1B



1C



1C



2A



2A



2B



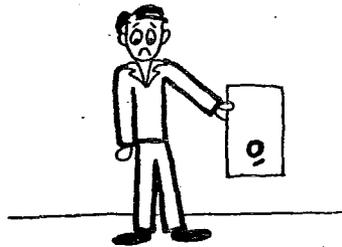
2B

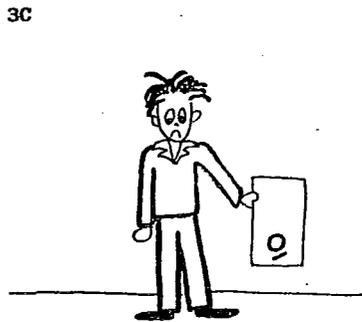
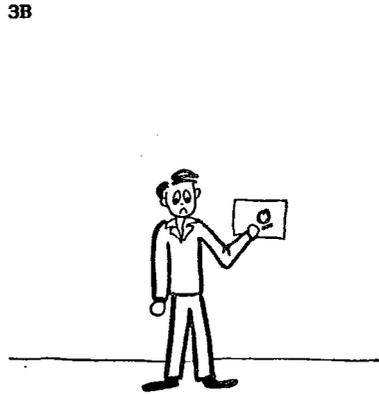
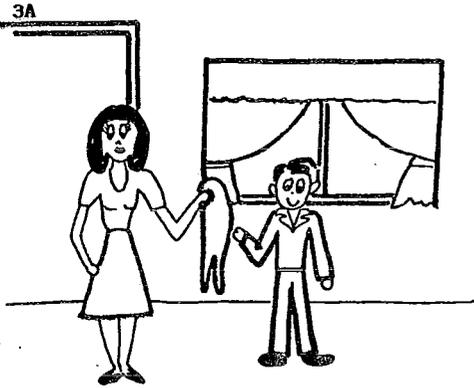


2C

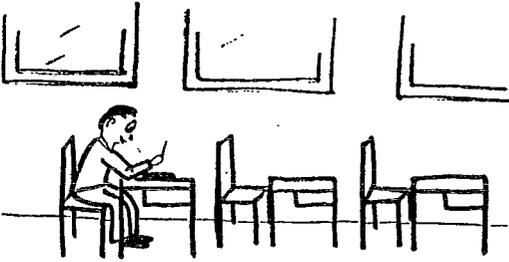


2C





4A



4A



4B



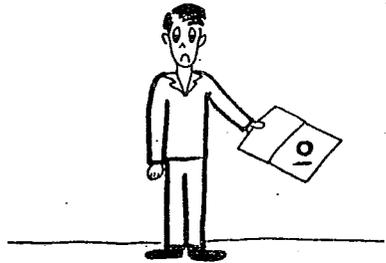
4B



4C



4C



ANEXO 2

Ilustraciones del juego "Serpientes y Escaleras"**Figuras usadas como "culpabilidad".**

1. Figura 22, 2. Un niño come un plátano y arroja al suelo la cáscara.
Otro niño pasa y pisa la cáscara y se cae.
2. Figura 83, 8. Un niño se atraviesa la calle cuando está encendida la luz roja para él y la luz verde para el paso de automóviles.
El niño es atropellado.
3. Figura 36, 20. Unos niños van muy rápido en una motocicleta.
Los mismos niños sufren un accidente.
4. Figura 62, 14. Un niño juega en un jardín arrancando las plantas.
Al cabo del tiempo se seca el jardín.
5. Figura 78, 49. Unos niños prenden fuego a unos papeles.
El fuego se extiende y provoca un incendio que contamina el ambiente.
6. Figura 93, 40. Unos niños juegan en la calle.
Pasa una persona y la golpean.
7. Figura 18, 6. Un niño se lava las manos.
No cierra la llave y el agua se tira.

Figuras usadas como "deber".

1. Figura 39, 11. Una niña ayuda a pasar la calle a un inválido.
La persona le da las gracias.
2. Figura 19, 45. Un niño planta arbolitos en un jardín.
Al cabo del tiempo el jardín se encuentra fondoso.
3. Figura 21, 56. A una persona se le rompe la bolsa donde lleva sus cosas.
Un niño se da cuenta y le ayuda.
4. Figura 70, 92. Un niño va sentado en el metro y sube una señora cargando un bebé.
El niño le cede su lugar.
5. Figura 74, 100. Un niño se está ahogando en un río.
Otro niño lo salva.
6. Figura 26, 50. Una niña come un dulce en la calle.
La misma niña tira la envoltura de su dulce en el bote de basura.
7. Figura 17, 67. Una señora entrega una cartera a un señor que se le cayó.

El señor deposita en el banco su dinero.
8. Figura 52, 76. Un campesino siembra trigo.
El campesino recoge su cosecha.
9. Figura 43, 84. Una señora cuida a un enfermo.
El enfermo cuando sana le agradece a la señora con un ramo de flores.

ANEXO 3

Contrasugerencias.

1. Cuando el niño responde figura 1B.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 1C porque él debería cuidarse, ¿tú qué crees ese niño está bien o mal?.

2. Cuando el niño responde figura 1C.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 1B porque los niños deben ver la T.V. después que hayan hecho su tarea, ¿tú qué crees ese niño está bien o mal?.

3. Cuando el niño responde figura 2B.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 2C porque él debería de cuidar sus cosas, ¿tú qué crees ese niño está bien o mal?.

4. Cuando el niño responde figura 2C.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 2B porque se salió a jugar y se olvidó de su examen, ¿tú qué crees ese niño está bien o mal?.

5. Cuando el niño responde figura 3B.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 3C porque su mamá tiene la obligación de comprarle lo que le piden en la escuela, ¿tú qué crees ese niño está bien o mal?.

6. Cuando el niño responde figura 3C.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 3B porque olvidó lo que le pidió la maestra para trabajar en clase, ¿tú qué crees ese niño está bien o mal?.

7. Cuando el niño responde figura 4B.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 4C porque éste no debe salirse del salón, ¿tú que crees ese niño está bien o mal?.

8. Cuando el niño responde figura 4C.

Un niño nos dijo que para él era más culpable este 4B porque él platica y hace mucho ruido, ¿tú qué crees ese niño está bien o mal?.

ANEXO 4A

Cuadro de vaciado de respuestas de los niños por grupos de edad. Este cuadro se utilizó con las cuatro secuencias y con los seis grupos de edad, en la entrevista individual.

Secuencia Edad	SECUENCIA 1					
	Fase Reconocimiento.	Argumentos	Fase Comparación	Argumentos	Fase Contr sugerencia.	Argumentos
Niños 6 años	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad.
Niños 7 años	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad.
.
.
.
Niños 11 años	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad	clave de la figura elegida	concentrado de respuestas por edad.

- INHELDER, B. y COL.: Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento. Madrid: Ed. Morata, 1975.
- LEWIN, J.: Fundamentos de Estadística en la Investigación Social. México: Ed. Harla, 1977.
- MOLINER, M.: Diccionario del Uso del Español. Madrid: Ed. Gredos, 1983.
- MOSCOVICI, S.: "Society and Theory in Social Psychology". En Israel, J. y Tajfel, J. The context of social psychology: a critical assesment. European monographs in social psychology. London, Academic Press, 1972.
- MOSCOVICI, S.: Psicología de las Minorías Activas. Madrid: Ed. Morata, 1981.
- MOSCOVICI, S. y COL.: Psicología Social. Tomo 1: Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos. Barcelona: Ed. Paidós, 1985.
- NEWMAN, B. y NEWMAN, L.: Desarrollo del Niño. México: Ed. Limusa, 1983.
- PIAGET, J.: El Criterio Moral en el Niño. Barcelona: Ed. Fontanella, 1977.
- : Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires: Ed. Psique, 1975.
- : El Juicio y el Razonamiento en el Niño. Tomo 1. Estudio sobre la lógica del niño. Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1967.
- PIAGET, J. y otros: Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales. Madrid: Ed. Alianza, 1974.
- SANGUINETI, V.Y.: La Investigación Participativa en los Procesos de Desarrollo de América Latina. Tesis de maestría en Psicología Social. U.N.A.M. Facultad de Psicología, 1980.
- : La Metodología de la Investigación Participativa. Ponencia presentada en el Foro de Investigación Educativa en el Colegio de Sociólogos de México, 1980.
- : La Psicología Social y la Metodología Participativa en los Planes de Desarrollo en la Década de los 80's. Tesis de Doctorado en Psicología Social. U.N.A.M. Facultad de Psicología, 1985.
- SANCHEZ, V.A.: Etica. México: Ed. Grijalbo, 1969.
- TAJFEL, H. y TURNER, J.: Una Teoría Integrativa del Conflicto Intergrupo. Artículo fotocopiado.
- VILLAVERDE, C.: Dinámica de Grupos y Educación. Buenos Aires: Ed. Humanitas, 1966.

Fé de erratas.

Conclusiones y discusión se encuentra después de la página 79. Debe seguir a la página 73.

Consideraciones finales se encuentra después de la página 81. Debe seguir a la página 79.



Imprenta "Maya"
SOLVIA 11-A MEXICO 1, D. F.
TELS. 702-09-91