



Universidad de Sotavento A.C



ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**“LA SOCIALIZACIÓN COMO FACTOR IMPORTANTE EN EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DE 3° GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MAYRA PATRICIA ARIAS PÉREZ

ASESOR DE TESIS:

LIC. ROSA ALAMILLA PÉREZ

Villahermosa, Tabasco 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	
Introducción	1
CAPÍTULO I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.2 Delimitación del tema	4
1.3 Justificación	5
1.4 Objetivos	6
1.4.1 Objetivos Generales	6
1.4.2 Objetivos Específicos	6
1.5 Hipótesis	7
1.5.1. Variable Dependiente	7
1.5.2 Variable Independiente	7
CAPITULO II MARCO TEÓRICO ANTECEDENTES DE LA SOCIALIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS	
2. 1 Antecedentes que caracterizan la formación de los grupos	8
2.1.1 Una base motivante que origine la interacción repetida	11
2.1.2 La formación de la organización o estructura constituida por papeles y estatus	12
2.1.3 La formación de reglas, tradiciones, valores y normas del grupo	14
2.1.4 Los efectos diferenciales de las propiedades del grupo en la actitud y conducta de los que participan en él	15
2.1.5 Moral y Moralidad	17
2.1.6 Normas, Conceptos	19
2.1.7 Conceptos relacionados con el de norma	20
2.2 La formación de grupos	22
2.3 Características de las normas sociales	23
2.4 El grupo y las diferentes disciplinas	28

2.4.1 El hecho, la noción y el concepto de grupo	34
2.5.-Trabajo con la clase como grupo	43
2.6 Las normas en el grupo	46
2.7 La importancia que tiene la clase escolar	49
2.8 La importancia de los test sociométricos	51
2.9 La socialización del niño	54
2.10 La socialización y la organización de la familia	63
2.10.1 El cariño	64
2.10.2 La seguridad	65
2.10.3 La aceptación	65
2.10.4 La estabilidad	67

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación	69
3.2 Diseño de la investigación	70
3.3. Población y muestra	71
3.4 Instrumentos de la investigación	72

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

CONCLUSIONES	83
PROPUESTA DE SOLUCION AL PROBLEMA	
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

DEDICATORIAS

A MIS PADRES

Sabiendo que no existirá una forma de agradecer una vida de sacrificio y esfuerzo, quiero que sientan que el objetivo logrado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudó a conseguirlo fue su apoyo.

MIS HIJOS

Un testimonio de gratitud ilimitada porque su presencia ha sido y será siempre el motivo más grande que me ha impulsado para lograr esta meta.

Ellos que con solo su presencia me llenan de vida, alegrías y ganas de luchar cada día más, por ellos y por su bienestar. Su existencia para mí es un aliento en mis caídas, una luz en mi oscuridad, un camino para crecer y fortalecerme, para ser un bastón en sus vidas, para apoyarlos, cuidarlos y protegerlos hasta con mi propia vida.

AGRADECIMIENTO

Al mejor consejero de mi vida: Dios

INTRODUCCIÓN

Socialización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad.

También la socialización puede describirse como un proceso por el cual el niño aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable de su comportamiento y debe fomentarse en niños y niñas desde muy temprana edad. Ya que por medio de ella se puede adquirir actitudes, habilidades, conocimientos y valores que permitan al niño adaptarse al ambiente sociocultural que vive y que unos de los medios formales para que el niño aprenda socializarse es la escuela.

Por lo importante que es saber y conocer los principales factores sociales que repercuten en el niño, pretendo plasmar y analizar las teorías de Jean Piaget y Emilio Durkheim, pues considero necesario el análisis de cada una de estas teorías para comprender el comportamiento físico y emocional del niño en el salón de clases.

El maestro que se haya al frente de una clase ha de considerar que no solamente tiene ante sí un cierto número de individuos a quienes debe educar, sino también un grupo que funciona con características propias. Para propiciar que los miembros de ese grupo se desarrollen integralmente y logre los objetivos que se propongan (individuales y grupales), el maestro habrá de conocer el funcionamiento y el comportamiento de tal grupo.

Todo niño y todo maestro traen consigo una formación, resultado de la interacción que se da en los diversos grupos en que participan: familiar, social, laboral, religioso, etc. Esa formación influye tanto en el comportamiento que se genera en el grupo escolar, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento de esa formación previa constituye una herramienta importante para la comprensión de la dinámica del grupo escolar; por medio de él podemos entender ciertos aspectos de la estructura de los subgrupos; de los alumnos que no se integran y de los liderazgos que se establecen; sin embargo, este conocimiento puede propiciar también prejuicios o valoraciones estereotipadas.

La dinámica que se establece en el grupo es de primordial importancia; facilita u obstaculiza el proceso de enseñanza y crea el ambiente para el proceso de aprendizaje, no solo en términos académicos, sino también en cuanto a la formación de la personalidad del alumno.

Al reconocer, aceptar y respetar las relaciones que se dan entre sus alumnos, el maestro posee elementos consistentes que le apoyaran en las decisiones que tome.

Es por ello que en el primer capítulo de esta investigación doy a conocer el planteamiento del problema con sus respectivos puntos a tratar, así como en el segundo capítulo que se desarrolla el marco teórico de la investigación, sobre los antecedentes de las propiedades que caracterizan la socialización y la formación de los grupos, en el tercer capítulo abordo la metodología de la investigación y en el cuarto y último capítulo el análisis e interpretación de los datos, así como la propuesta de solución al problema, la conclusión, bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Consideramos que la falta de socialización del niño dentro del salón de clases se debe a una falta de inseguridad, baja autoestima y maltrato psicológico en la familia. Pues es la familia el principal agente donde el niño aprende a socializarse, desde que nace hasta la edad escolar.

De igual forma es de suma importancia, ya que es el medio formal para que el niño adquiera la socialización, pues aquí donde se exige el desarrollo de buena conducta. Los niños aprenden a socializarse mediante el trato con distintos tipos de personas, especialmente en los años de la niñez. La timidez se manifiesta en niños pequeños al tratar con personas desconocidas si esto no se remedia a tiempo es muy probable que con el tiempo se acentúe más.

Frecuentemente la timidez se da por haber asustado al niño no una sino muchas veces. Los padres juegan un papel muy importante pues ellos esperan que sus hijos causen buena impresión en cualquier situación, es decir ellos al notar la inhabilidad de sus hijos se muestran contrariados pues era demasiado lo que esperaban de ellos y esto hace agravar más la timidez del niño.

El niño necesita niño de su edad, oportunidad para desarrollar su habilidad y herramientas para volverse más sociable y más seguro de sí mismo. Por lo tanto se plantea el siguiente tema: “LA SOCIALIZACIÓN COMO FACTOR IMPORTANTE EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DE 3º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”.

1.2 DELIMITACIÓN DEL TEMA

El trabajo de investigación que se pretende realizar el cual es el siguiente: La socialización como factor importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje en los alumnos del 3° grado de educación primaria.

Mismo que se realizará en el 3° grado grupo A de primaria de la Esc. Prim. "Colegio del Valle de Macuspana" con clave CT 27PPR00119G de la zona escolar 129 perteneciente al sector educativo No. 10 del municipio de Macuspana, Tabasco.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Al observar la problemática de nuestro medio se ha visto que la autoestima sí influye positiva y negativamente en el aprendizaje de los niños, es por eso que el presente trabajo se realizará poniendo mayor énfasis en dos de las seis áreas educativas del curriculum de educación primaria, siendo ellos las áreas de comunicación integral y lógico matemática pues estas son fundamentales para el desarrollo de la capacidad de integración, comunicación, adaptabilidad y resolución de situaciones problemáticas que se le puede presentar al niño en su vida cotidiana.

Esto significa que debemos priorizar ventanas críticas de oportunidades para fijar habilidades emocionales y sociales esenciales que necesitan los niños y niñas para mantener su vida encarrilada.

Con esta investigación se pretende que los docentes conozcan a cerca de los principales factores que interviene en la socialización del niño en todo su entorno social y escolar.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

A) Conocer los aspectos relevantes de la socialización como factor importante en el proceso enseñanza-aprendizaje en los alumnos de 3º grado de educación primaria.

1.4.2 Objetivo Específico

- a) Analizar los factores que interviene en el área de la socialización.
- b) Aplicar diversas estrategias para propiciar la socialización con los niños
- c) Evaluar la importancia que tiene la socialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje para obtener buenos resultados en el aspecto cognitivo.

1.5 HIPÓTESIS

A mayor socialización como factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de 3º grado de educación primaria, mejores resultados obtendremos en el área cognitiva social y afectiva.

1.5.1 VARIABLE DEPENDIENTE

Mayor socialización como factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de 3º grado de educación primaria.

1.5.2 VARIABLE INDEPENDIENTE

Mejores resultados obtendremos en el área cognitiva social y afectiva.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES DE LA SOCIALIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.- ANTECEDENTES QUE CARACTERIZAN LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

Ya los filósofos sociales del siglo XIX se ocuparon de las propiedades que caracterizan la formación de los grupos, movidos por razones diversas y concediendo a este asunto una importancia mayor o menos; emplearon en cada caso los ejemplos mejor conocidos.

Pero este problema estaba por necesidad condenado a ser objeto de controversia mientras no se reuniesen datos concretos aplicando métodos científicos.

Por los años veinte, Robert E. Park, de la Universidad de Chicago, inspiró y dirigió una serie de investigaciones a cerca de los grupos humanos y de sus relaciones con el ambiente en el que se encontraban. Iniciados con el fin de estudiar el problema de los niños sin hogar y antisociales, los trabajos del educador Ruso Makarenko incluía datos concretos sobre la formación de ciertas propiedades de los grupos, propiedades que él termino considerando como condiciones de crucial importancia para el éxito de los esfuerzos educativos.

En los años treinta, bajo el impulso de Elton Mayo, de la Harvard Business School, estudios realizados en la fábrica de la Western Electric en Hawthorne revelaron la aparición de grupos y su influencia en la conducta de trabajadores que inicialmente había sido reuniones en salas de observación con el objeto de estudiar en los periodos de descanso (Roethlisberger y Dickson 1939). J.L. Moreno (1934) y sus colaboradores iniciaron la representación psicométrica de las amistades surgidas entre las chicas de reformatorio y entre los alumnos de cada aula. Adoptando los métodos de la Psicología de laboratorio, Sherif (1936) constato ciertas teorías sociológicas sobre la formación de normas

sociales en situaciones ambiguas e inestables, demostrando que esas mismas normas eran conservadas como criterios personales cuando los individuos se encontraban solos. Lewin y sus discípulos iniciaron experimentos variando la forma de supervisión por parte de los adultos en clubs de niños. Entre tanto, el fracaso de los test de personalidad o inteligencia empleados para seleccionar líderes militares movió a las autoridades militares de varios países a patrocinar estudios sobre lo que se dio en llamar grupos sin líderes.

La definición que aquí damos incluye solamente las propiedades mínimas que son esenciales de acuerdo con los muchos trabajos empíricos existentes y la abundante literatura sobre grupos de todas clases (Sherif y Cantrill 1947; Sherif y Sherif 1948).

Definición. Un grupo es una unidad social construida por un número de individuos que poseen un estatus y unas relaciones mutuas de papel estables hasta cierto punto en un momento determinado y que tiene un conjunto de valores y normas que regulan su conducta, por lo menos en asuntos de importancia para el grupo.

De acuerdo con esta definición, la grupeidad de un grupo es cuestión de grados. Un conjunto de personas constituye un grupo en proporción: 1.- el grado de estabilidad de su organización (que esta constituida por papeles y por relaciones de status), y 2.- al grado en que su particular sistema de normas sea compartido por todos los participantes y les obligue.

La interacción y la comunicación no son características distintivas de la formación de grupos, sino que son esenciales a toda clase de asociaciones humanas de alguna importancia. Los sentimientos, actitudes, y formas de conductas compartidas están implícitos en la propiedad normativa de que nosotros hablamos. De hecho, una de las medidas para determinar el grado de formación de un grupo en un momento determinado es precisamente el grado de participación. Muchas propiedades de grupos existente (v. gr., moral, solidaridad, cohesión, y lealtad de los miembros) depende de las condiciones de formación de los grupos, especialmente de su grado de estabilidad.

Universidad de la formación de grupos. Por detrás de las formas organizadas y de todas las rutinas establecidas en las sociedades, la formación y desintegración de grupos es algo que se da en todos los órdenes de la vida, a menudo con importantes consecuencias.

La emergencia informal de grupos es algo bien documentado en los estudios de ambientes industriales, militares, escolares, de prisiones y de barrios residenciales, se refiere a la información de grupos en los barrios de todas las categorías económicas y sociales que tienen un papel enormemente importante en la vida de todos sus miembros: clubs selectos, grupos íntimos de inconformistas en los estudios de artísticas, sociedades de ayuda mutua en las colonias de extranjeros, bandas en las barriadas miserables, cultos y sectas en el distrito de viviendas alquiladas.

Los estudios sobre la universidad de la formación de grupos dejan ver hasta qué sorprendente grado ese proceso depende de otros grupos y de las características ideológicas y condiciones físicas del medio ambiente. El proceso de formación de grupos no depende solamente de los lazos que existan entre los miembros. Las circunstancias que contribuye a unir a los individuos, los motivos por los que se deciden a continuar esa unión, la organización particular y el sistema de normas que crean y el grado de estabilidad que alcanzan, depende inevitablemente de las circunstancias ambientales.

Entre esas circunstancias se incluyen otros grupos, las actividades y objetivos influyen favorable o desfavorablemente en las del grupo de formación.

Cuatro elementos esenciales en la formación de grupos.

El encuentro con otra persona es la más elemental de las situaciones sociales. Hasta la mera presencia de otras personas influye en la conducta y en la ejecución de una tarea. Desde el momento en que los individuos apenas están juntos hasta el instante que empiezan a aparecer las propiedades de un grupo, observamos que los efectos en la conducta de esas personas comienzan a presentar ciertas regularidades.

A medida que el tiempo va pasando, esas regularidades reflejan formas que constituyen propiedades organizativas y normativas del grupo. Según eso, los elementos esenciales en el proceso de formación de grupos son los siguientes:

2.1.1 Una base motivante que origine la interacción repetida: Cualquier motivo frustración, problema u objetivo humano que una persona no puede resolver o alcanzar por si sola puede conducir a la interacción con otras personas que parecen estar en la misma situación. El requisito necesario para que se forme un grupo es que las personas con motivos que favorecen la interacción inicial tengan la oportunidad de descubrir a lo largo de cierto periodo de tiempo las preocupaciones que tienen en común con otras personas y de actuar de acuerdo con ellas.

El motivo o motivos comunes que dieron lugar a los primeros contactos pueden ser uno o varios de los que se encuentran en toda la sociedad, el hambre, el deseo sexual, el deseo de ser estimado o tener influencia, el miedo o la ansiedad frente a una amenaza, estos motivos pueden estar culturalmente, definidos, como el deseo de tener posesiones materiales o de alcanzar prestigio por medio de ciertas actividades, el deseo de conseguir ciertos objetivos políticos, etc. Aquí solamente consideraremos unos puntos:

El problema, motivo u objetivo común que lleva a la interacción repetida depende necesariamente de circunstancias ambientales, tanto en su origen como a lo que mueve a las personas a preocuparse por él. Cualquiera que sea su naturaleza, la base motivadora de la formación de un grupo, invariablemente influye en las actividades y tareas que ocupan a los miembros del grupo, y en el tipo de cualidades personales más apreciados por ellos.

Cuando se forma un sistema de normas, las que más obligan son precisamente aquellas que se relacionan con los motivos o problemas que inicialmente movieron a reunirse a los miembros del grupo.

Una razón por la que hay muchos debates sobre el problema conformidad-disconformidad no llegan a conclusión algunas es que muchos autores prestan mucha atención a la relación que existe entre las normas particulares de un grupo y su base motivadora inicial.

Sin embargo, a medida que la formación del grupo alcanza cierto grado de estabilidad, van apareciendo nuevas fuentes de motivación y nuevos objetivos, engendrados por la propia existencia del grupo. Estos pueden incluso dominar sobre aquellos que el principio llevaron a los miembros a juntarse. Así una persona hambrienta puede renunciar a comer hasta que pueda compartir su comida con sus compañeros hambrientos, el miembro de un grupo que lucha por la igualdad de oportunidades y por la libertad puede estar dispuesto a pasar grandes privaciones, e incluso a sufrir físicamente, para conseguir que su grupo sea reconocido.

2.1.2 La formación de la organización o estructura constituida por papeles y estatus: A medida que las personas interactúan a lo largo de un periodo de tiempo en actividades relacionadas con los problemas comunes que les llevaron a reunirse, su conducta y sus expectativas con respecto a la conducta recíproca empiezan a presentar regularidades que forman una estructura. Se refieren a ciertas características de esas regularidades que parecen ser esenciales en la formación de cualquier grupo.

La aparición de una organización se ha definido en función de las relaciones de papel y de estatus entre cierto número de individuos. Por papel entendemos la reciprocidad en el tratamiento y en las expectativas de los individuos. A diferencia de lo que sucede con los papeles ocupacionales o sexuales bien definidos, cuando un número de personas previamente desconocidas se reúnen por primera vez no existen prescripciones concretas acerca de su conducta. La reciprocidad entre ellas tiene que ir apareciendo con base de un modo como realizan las actividades que tienen asignadas y en las relaciones de unos con otros.

Lo que se observa en las primeras fases de la interacción es que lo que cada miembro aporta a la realización de la tarea difiere de una actividad a otra.

Por eso, los que observan la conducta de esos grupos es en diferentes situaciones encuentran que el grado de participación y de prominencia de cada uno de los individuos varía de una tarea a la siguiente de acuerdo con las diferencias individuales en habilidad, posibilidades, temperamento, recursos físicos e instrumentos relacionados con las actividades en cuestión.

De todas las características de la formación del grupo, la más saliente es la de que con la del transcurso del tiempo los diversos papeles de los miembros se van diferenciando, no simplemente con respecto a la ejecución de la tarea o a las cualidades personales, sino de acuerdo con la evaluación de los papeles hecha por los propios miembros. Cada uno de estos recibe cierta cantidad de prestigio y de respeto por parte de sus compañeros. Los papeles de cada uno de ellos requieren diferentes grados de poder relativo para iniciar y controlar actividades importantes para todos los miembros del grupo.

La posición (rango) que un miembro ocupa en una estructura de poder que se está formando es su estatus en el grupo, entendido como la capacidad relativa que tienen sus acciones para iniciar actividades, coordinar la interacción e imponer correctivos a las desviaciones.

El poder, entendido como la capacidad de iniciar eficazmente una acción, no equivale a influencia, en el sentido limitado de que la persona A influye en las acciones de la persona B. La influencia de este tipo puede darse aun que la persona A tenga poco o ningún impacto en las acciones del grupo. El poder esta acompañado de la capacidad de poner sanciones, mientras que la influencia no lo esta.

Estatus (rango dentro del poder) no es lo mismo que popularidad o simpatía. En realidad, estatus y popularidad pueden estar muy pobremente correlacionados. Tampoco hay que confundir estatus con fuerza ni con capacidad de agresión. Como Whyte (1943) ha indicado, aun entre las bandas

de las barriadas, donde los miembros valoraban en mucho la rudeza masculina, no era precisamente el mejor luchador el que más estatus poseía. El estatus tiene en esos grupos sus raíces en las “relaciones mutuas” que van apareciendo entre sus miembros a lo largo del tiempo y en la seguridad de que un miembro cumplirá con esas obligaciones.

Al ser definido en función de la eficacia en las iniciativas, el estatus constituye necesariamente una jerarquía. El estatus más elevado es el que representa el papel del líder. Particularmente en aquellas sociedades o situaciones donde se insiste en la igualdad social, el líder operacional, definido así porque a lo largo de un periodo de tiempo se observa su eficacia, tal vez no sea escogido como “líder” por los miembros del grupo.

2.1.3 La formación de reglas, tradiciones, valores y normas del grupo: A medida que la estructura de un grupo va tomando forma, sus miembros empiezan a preferir ciertas maneras de realizar sus actividades importantes. Tal vez adopte un nombre para el grupo. Establecen criterios acerca de cómo deben y como no deben comportarse entre sí y con los extraños. “Norma” es un término general para designar los resultados de la interacción que producen regularidades entre los miembros del grupo.

A diferencia de la “norma” de un examen o test la norma de un grupo no se refiere necesariamente a lo que podría llamarse término medio del modo como se comportan los miembros. En todo grupo se permite cierto margen dentro del cual se puede mover los individuos. Una norma indica el margen que los miembros consideran socialmente deseable o aceptable (amplitud de aceptación) y el margen de lo que condenan (amplitud de condena).

Toda norma supone, por tanto, una escala evaluativa (vara de medida) que indica a cada miembro la amplitud de la aceptación y la amplitud de la condena como un instrumento de regulación de su conducta en materia de importancia para el grupo.

No toda conducta social está regulada por normas claras y precisas, sobre todo cuando los grupos están en formación.

¿Cómo se puede reconocer una norma de grupo? Existen por lo menos tres criterios objetivos:

a) Observar las semejanzas y las regularidades en las formas de comportamiento (palabras y acciones) que aparecen en un conjunto de personas y no en otro cuando los dos conjuntos se encuentran en situaciones semejantes.

b) Observar los correctivos (sanciones) y las recompensas que se dan a ciertas formas de conducta. Las reacciones frente a las desviaciones son uno de los mejores indicios de hasta dónde llegan los límites de la conducta aceptable. Las reacciones pueden ir desde la desaprobación y la corrección hasta las amenazas y los castigos.

c) Observar la cada vez mayor semejanza o convergencia gradual de la conducta de personas que inicialmente se comportaban de manera diferente. Así, p. ej., la entrada de nuevos miembros en un grupo ofrece una oportunidad para detectar la existencia de normas.

2.1.4 Los efectos diferenciales de las propiedades del grupo en la actitud y conducta de los que participan en él: La formación de una estructura y de normas de grupo tienen consecuencias en las actitudes y en la conducta de los miembros. Podemos referirnos a esas consecuencias diciendo que son los efectos diferenciales de la formación del grupo.

Toda situación social ofrece un contexto para la conducta que es diferente del que se da en una situación de soledad. Ese contexto incluye las demás personas presentes, las actividades y tareas emprendidas, la localización física y sus servicios y las relaciones de persona con todas esas cosas.

La formación de un sistema de papeles y de normas durante la interacción que se prolonga por algún tiempo hace que cambie la influencia relativa de la tarea, la actividad, la localización y las reacciones individuales. Cuando al principio las personas están simplemente juntas, sin que sus relaciones recíprocas hayan cristalizado, sus características personales y sus habilidades con relación a las tareas son los elementos determinantes más importantes de la conducta (Gibb 1954; Hare 1962).

A medida que el proceso de formación va tomando forma, los esquemas organizativos y normativos se hacen cada vez más obligatorios para los miembros. Como resultado de esto, al cabo de cierto tiempo la característica de la tarea y de la localización (es decir, los factores situacionales inmediatos) pierden su importancia relativa y el comportamiento va reflejando cada vez más el papel que la persona desempeña en el grupo, los papeles de los otros y las normas que van emergiendo.

Según la importancia que determinado grupo tenga en la vida de una persona, así incluirá en sus actividades y conductas. A medida que el grupo se consolida, su sentimiento de identidad se liga al hecho de ser un miembro de ese grupo, en proporción a su ámbito e importancia en su vida diaria. Esta es la razón por la que no se basta con referirse a la asimilación de normas formales inculcadas por la familia, la escuela y otras instrucciones oficiales cuando se quiere explicar el proceso de socialización. Durante la niñez y la adolescencia, los grupos formados por compañeros de la misma edad ejercen un fuerte impacto en lo que la persona va hallando que es bueno para ella, en lo que es aceptable en otros y en lo que esta bien y esta mal. En otras palabras, esos grupos se transforman en la conciencia propia del individuo.

La observación de las consecuencias que tiene los grupos sobre el concepto de uno mismo y de sus actitudes a sido causa de que en muchos países se haya intentado emplear los grupos con fines correctivos y terapéuticos la diversidad que se advierte en los resultados es un indicio, por una parte, de la existencia de lagunas en nuestro conocimiento de la formación de los grupos y,

por otra, de que muchos de los que practican estas terapias desconocen bastante de lo que ya se a investigado en este campo.

2.1.5 Moral y Moralidad.

La palabra moral proviene de la latina mos, mores que es la equivalencia de la griega éthos. Sin embargo, la traducción latirá adquiere un matiz distinto de la griega y pierde parte del significado originario. Moral significa carácter o costumbre, en el sentido de lo adquirido y ya no tiene el significado de la ética como praxis y estructura originaria.

Para la moral, el hombre no debe contentarse con su mera existencia física, natural. Se moral es construirse el mismo como hombre por medio de acciones que no son naturales. Estas serie de acciones por las que el hombre se hace tal y a través de las cuales se relaciona con los otros hombres (el hombre es un ser social) son reguladas por un conjunto de normas impuesto por una sociedad, mismas que señalan al hombre la forma en que deben comportarse dentro de un determinado orden social.

Este sistema de normas, reglas o deberes que regulan las acciones de los hombres entre si, es a lo que llamamos moral. La moral entonces exige el cumplimiento de estas normas. De esta manera, los deberes morales son deberes adquiridos no por el propio y libre crearse así mismo el hombre sino impuestos, obligados socialmente.

La moral es, pues, la serie de reglas que la sociedad exige que un hombre observe dentro de ella; un hombre moral es aquel que vive en concordancia con las costumbres de su pueblo. Quien viola estas reglas es condenado por la sociedad y, cuando menos, castigado con la separación de ellas.

La sociedad es el origen de la moral. Una sociedad dicta las reglas que los individuos deben acatar para vivir en ella; son la defensa de la estructura social, que se vería quebrantada por un comportamiento anárquico de los individuos en el que cada cual se comporta siguiendo únicamente sus intereses

particulares. Las reglas morales son la expresión de las necesidades sociales, de las necesidades colectivas. (Es así como la moral viene a ser el origen del derecho, el cual aplica ya la coacción y la pena con el fin de que se cumplan las leyes).

Siendo así, la moral carece de universalidad, pues las reglas morales que son vigentes en un lugar y tiempos determinados no lo son en otros en que las necesidades de la sociedad son distintas. La moral tiene vigencia en el país o países y en el momento histórico en que se responde a las necesidades imperiosas de que el comportamiento y las costumbres sean reguladas del modo en que ella lo hace; cuando esas necesidades cambian, la moral se debe modificar o incluso ser cambiada por otra. La moral es, pues, histórica.

Sin embargo, las morales deben adquirir una cierta independencia de la sociedad que les dio vida; si una moral permanece en cercanía a la sociedad que la hizo nacer, carecería de la fuerza necesaria para ser respetada por los individuos; para tener el carácter de obligatoriedad, necesita presentarse como absoluta e inmutable y aparentar un origen diferente de la sociedad misma, aun que de hecho, como ya hemos visto, las normas morales han sido creadas histórica y socialmente como respuesta a las necesidades internas de la colectividad (ya que regulan las relaciones de los individuos entre si y de estos con la comunidad) así como a las necesidades de sobrevivencia de la misma frente a otras colectividades.

Por otra parte, las normas morales son interiorizadas por el individuo, es decir, este las vive como exigencia propia, imponiéndoselas el mismo, ya que no existe coacción para exigir el cumplimiento de estas. Esto contribuye a reforzar el carácter de imposición social que tiene la moral. Debemos aclarar que esta interiorización que hace el individuo de las normas morales casi nunca se da como un proceso consiente, por lo que esto hace que se pierda el origen mismo de la moral en su carácter histórico-social.

Este proceso de interiorización se analizara posteriormente, cuando tratemos el problema de la conciencia moral. Es importante también señalar que en la medida en que se da esta relación entre la sociedad establecida y la moral vigente, dicha moral apoya y ayuda a mantener determinada organización social as como determinadas formas de estado, ya que, en última instancia el estado es la expresión de las relaciones sociales.

Asimismo y en tanto que el desarrollo social se ha dado como lucha de clases y la sociedad esta dividida en clases, la moral viene a ser una forma de cohesión social determinada por la clase dominante y viene a ser la expresión de las necesidades de esta. Como veremos más adelante, la moral también guarda estrecha relación con la forma de producción vigente en una sociedad.

Pero la moral no es solo el conjunto de normas, reglas o deberes que impone una sociedad, sin también la serie de actos que se realizan de acuerdo con estas normas y a esto es lo que llamamos moralidad. La moralidad es, entonces, el conjunto de relaciones afectivas, de actos concretos que cobran un significado moral con respecto a la moral dada. La moralidad es la manera cotidiana en que se viven las normas, es decir, la serie de actos afectivos tales y como se realizan cotidianamente.

2.1.6 Normas, conceptos

Una norma es una regla, un patrón de medida o una pauta de acción (del latín norma, escuadra de carpintero o regla).las normas sociales son reglas de conducta. Las normas son el patrón de comparación con el cual se juzga el comportamiento y a tenor del cual se le otorga aprobación o repulsa. En este sentido, la norma no es promedio estadístico de comportamiento real, sino una definición cultural del comportamiento deseable.

Si una norma social concreta se encuentra efectivamente en vigor, se observara que, en las situaciones de determinada naturaleza que se repiten, los actos sociales muestran una acusada regularidad. Así, en las relaciones comerciales, en las actividades religiosas o al tomar parte de un juego, las

personas se comportan de una manera más o menos tipificada. Ahora bien: la mera uniformidad de comportamiento no quiere decir que el mismo se halle regido por una norma; la uniformidad pudiera representar sencillamente reacciones individuales independientes frente aun estímulo común: p. ej. , el acto de huir de un incendio. De todos modos, es cierto que la gran mayoría de las interacciones sociales importantes están guiadas en partes por normas.

2.1.7 Conceptos relacionados con el de norma.

La historia del concepto de norma se remonta al punto en que los hombres empezaron a dejar constancia de sus ideas respecto al comportamiento adecuado. Aun que este termino ha sido muy usado desde antiguo en el estudio filosófico de la ética, su empleo en las ciencias sociales no se había difundido mucho hasta tiempos recientes. Pero otros conceptos relacionados con el de norma si que aparecían frecuentemente y de hacia tiempo en el ámbito de las ciencias sociales: p. ej. , los de convención, etiqueta, ley, costumbres, usos sociales y mores.

La costumbre. Este término tan amplio de costumbre se viene empleando en muchas ocasiones para designar el conjunto de formas compartidas de comportamiento que, en un grupo o sociedad determinados, se consideran como las tradicionales y establecidas que siguen los individuos. Hablar de una forma consuetudinaria de actuar da a entender que el comportamiento en cuestión procede del pasado y que no se le considera únicamente como una resolución inmediata. La costumbre es algo más que un mero agregado de hábitos individuales; la costumbre se encuentra siempre apoyada tácitamente por la aprobación social. Cuando un comportamiento se aparta de la costumbre, el sujeto actuante puede ser objeto de sanciones sociales negativas que oscilan entre el simple ridículo y el castigo más severo.

Desde luego la sanción puede no producirse cuando la desviación es tan leve como la de no dormir la siesta en los países tropicales, pero si se aplica cuando es tan grande como la de casarse con una pariente prohibida del mismo clan. Es decir se llama costumbre a las regularidades efectivas y duraderas del comportamiento social, aceptadas y aprobadas por la mayoría de los miembros del grupo o sociedad. Los patrones empleados para juzgar la conformidad con ella son las normas que rigen el comportamiento consuetudinario.

Los usos sociales. El concepto de usos sociales (folways) fue elaborado por el sociólogo norteamericano William Graham Sumner y sus seguidores para calificar aquellos hábitos o costumbres de un grupo que nacieron de la repetición de actos de adaptación realizados en respuesta de una misma necesidad social o individual. Los usos sociales son unas pautas concretas de comportamiento que generalmente se interpretan como resultados de unos procesos de ajuste por tanteo, en gran medida irreflexivos.

Los mores. Se suelen llamar mores aquellas costumbres que, por ascenso general, se consideran muy importantes y obligatorias, tal como, lo demuestra la profunda desaprobación con que se mira la conducta que se aparte de las mismas y las severas penas con que se castiga su infracción. Cuando ciertos usos sociales llegan a estar bien arraigados y se ven fortalecidos por la creencia de que son apropiados, justos e indispensables, entonces se convierten en mores.

Los mores se suelen considerar como apoyados por un asentamiento general muy difundido; ejemplos de ellos son los tabúes del incesto y las reglas que prohíben ciertos actos cuando son cometidos contra otros miembros del mismo grupo: el asesinato, la violación, el canibalismo y otros que la generalidad considere como especialmente odiosos.

En algunas definiciones de los mores se incluye, la presencia de una justificación filosófica explícita de estas costumbres como indispensables al bienestar social.

2.2.- LA FORMACIÓN DE GRUPOS

Los grupos se componen de individuos ¿Cuándo y como un conjunto de individuos empieza a ser un grupo? La expresión formación de grupos parece indicar que algo se forma. Lo que aquí nos proponemos es seguir el proceso de aparición de las propiedades o características esenciales que distingue al grupo humano.

Tanto para la teoría como para la investigación empírica, lo que más interesa es adoptar una estrategia, para seguir la formación de los grupos informales, más que de los creados formalmente mediante disposiciones emanadas de una autoridad exterior (v.gr., un comité o una junta directiva). A pesar de las limitaciones con la que tropieza el estudio de los grupos formados mediante la interacción de sus miembros, las consecuencias que de ello se puedan derivar son muy amplias. Son muchas de las instituciones sociales y las organizaciones formales (incluso los gobiernos) que tienen orígenes informales.

Se encuentran, por otra parte, grupos informales casi en todas las estructuras formales estables, como organizaciones industriales, comerciales, políticas, educativas, religiosas, militares y recreativas.

Finalmente los grupos informales poseen las características mínimas esenciales a cualquier asociación organizada, sea grande o pequeña.

2.3.- CARACTERÍSTICAS DE LAS NORMAS SOCIALES

Las presiones sociales nacidas de la aceptación de las normas por el grupo surgen unas consecuencias concretas por el comportamiento. Así p. ej. , cuando, en un momento determinado, el sujeto, se encuentra ante dos normas incompatibles entre si, pero defendidas por dos grupos o individuos diferentes y que son importantes para él, el comportamiento del sujeto probablemente mostrara indicios de conflicto psicológico o de tensión. Por el contrario, cuando las normas están reconocidas por unanimidad dentro del grupo de la sociedad, ello sirve de potente freno a las tendencias de los individuos hacia la desviación (Asch 1952, cap. 16).

Las normas se aprenden en el trato social con otros individuos, o sea, a través del proceso de socialización. Ello quiere decir que, por definición, las normas son compartidas por dos o más individuos (Sherif 1936).

Algunas normas son privativas de grupos muy pequeños (un matrimonio o un círculo de amigos p. ej.), mientras que otras son peculiares de alguna colectividad grande, entre las varias que pueden existir en una nación, (musulmanes y cristianos en el Líbano, p. ej.). Por ultimo, otras normas son compartidas por la mayoría de los adultos de una nación o de una civilización (las relativas a la monogamia, p. ej.).

Las normas siempre son, hasta cierto punto, generalizadas y generalizables. Pueden referirse a todos los seres humanos de todo lugar y todo tiempo, o pueden referirse a todos los seres humanos, de todo lugar y todo tiempo, o pueden referirse únicamente a una categoría concreta de personas que se encuentran en una situación determinada. La norma exige una acción correcta y presupone una razón generalizable de la rectitud de la conducta indicada. En ultimo termino, esa rectitud se remonta a un patrón de valor que el sujeto o el grupo en cuestión aceptan como valido sin ulterior justificación.

Las normas son, pues, algo más que la expresión idiosincrásica de las necesidades o los deseos de una persona determinada. Incluso las normas muy específicas implican una base para que se de el asentamiento de otra persona distinta de la que ha emitido la norma (Rommetveit 1953, Págs. 11-42). Al mismo tiempo, las normas no pueden guiar el comportamiento más que si prescriben o proscriben unas formas de actuar identificables; es decir, que las normas son más concretas e imperativas, socialmente, que los valores o los ideales. Así, p. ej.; la honradez es un valor generalizado (un concepto de la deseabilidad), pero socialmente es necesario disponer de reglas concretas que aplicas e situaciones específicas tales como el comportamiento de los estudiantes en los exámenes y las responsabilidades financieras del personal de banca.

Las normas pueden surgir en relación con cualquier aspecto de la actividad y la experiencia humana que llegue a considerarse como importante o trascendente. Hay normas para percibir, sentir, pensar, juzgar, valorar y actuar. Por ejemplo: existen normas lógicas y cognoscitivas para llevar acabo la investigación científica, normas estéticas para juzgar la música y la escultura, normas gramaticales y estilistas para escribir en un idioma determinado. Por otra parte, el hombre de creencias religiosas sigue ciertas normas para dirigirse a los entes sobrenaturales o trascendentes. Las convenciones, la etiqueta, las novedades y las modas están, todas ellas, reguladas por normas. Por ultimo, existen las normas del comportamiento moral, que guían la interacción social directa. El nombre de norma social puede referirse a cualquiera de las mencionadas, pero es más corriente emplearlo para designar las reglas de la interacción social.

Las normas y las necesidades sociales. ¿Qué es lo que otorga carácter normativo a la norma? ¿De qué modo adquiere la norma la calidad de obligación que la diferencia de un simple habito de una mera preferencia? Las normas nacen para hacer frente a unos problemas que continuamente se repiten. Las normas suelen ser iniciadas o propuestas por alguien que encuentra ventajoso llegar a un acuerdo al respecto, y adquieren arraigo cuando, en función de los valores fundamentales y de las creencias

aceptadas por la sociedad, se encuentran que su aceptación reduce los costes (Thibaut y Kelley 1959; Homans 1961). Desde luego, las clases de ventajas obtenidas de este proceso muestran gran diversidad cualitativa.

Existen varias clases de normas intrínsecamente diferentes entre si y que varían con el área de actividad y de experiencia humana a la que las normas se refieren.

A) Normas técnicas se refieren a los medios efectivamente empleados para alcanzar unos objetivos concretos (Pepper 1960). Estas normas definen la forma de actuar al tratar con elementos físicos, biológicos y sociales en las situaciones inmediatas. Cuando el objetivo que se trata de alcanzar consiste en satisfacer los deseos individuales de placer o de afecto a esas normas se las puede llamar hedonistas.

B) Normas integradoras de la personalidad. Cuando el sujeto se ve obligado a elegir entre diferentes objetivos y satisfacciones personales. Por ejemplo: el deseo de comer, beber y pasarlo bien pueden verse frenado por la norma de guardar moderación en todas las cosas. Análogamente, los objetivos de largo plazo pueden originar consideraciones que influyan en la satisfacción inmediata de los deseos.

Las normas técnicas o hedonistas y las normas de integración de la personalidad son insuficientes, por si solas, para guiar la interacción social, en la que intervienen los intereses y las pretensiones de muchas personas y grupos. De ahí que surjan normas claramente sociales, que especifican los derechos, las obligaciones, las incapacidades y los privilegios. Además, en todas o casi todas las culturas existen normas que regulan lo que se considera como relaciones del hombre con el sobre humano y los sobrenaturales.

C) Normas institucionales regulan el comportamiento, más definidamente, más firmemente mantenidas y más obligatorias socialmente. En todos los grupos o sociedades existen ciertas normas cuyo conocimiento y aceptación están muy

difundidos, y que están apoyadas por la autoridad legítima y han sido integradas por la autoridad legítima y han sido integradas por la autoridad legítima y han sido integradas en la conciencia social del individuo desde la infancia de este.

En la regulación normativa de la conducta humana existen pues, seis focos principales: el funcionamiento interno de la personalidad individual, las relaciones con el mundo de los fenómenos físicos y biológicos externos al sujeto, las relaciones entre personas y entre grupos dentro de la sociedad, las relaciones entre sociedades, la integración intercultural, las relaciones del hombre con los entes y sucesos sobrenaturales.

La conformidad. Cuanto mayor sea el acuerdo existente entre los miembros del sistema social respecto a una norma determinada, mayores serán, en general, las presiones para que el comportamiento se conforme a la norma. Algunas normas adquieren gran fuerza gracias a la simple unanimidad esa unanimidad o cumplimiento se hace aun más probable si el desviacionista en potencia no encuentra un grupo que apoye su desviación o al que pueda escapar para evitar el castigo.

Si el cumplimiento de las normas respecta primordialmente del castigo, será necesario, ejercer una gran vigilancia al respecto; por el contrario, el cumplimiento inducido por las recompensas, por la satisfacción intrínseca o por el convencimiento no precisa de una admonición o de una vigilancia estricta. Cuando las personas guardan entre si una estrecha dependencia mutua dentro de una frontera social cerrada, la simple amenaza implícita de retirar la reciprocidad constituye una sanción eficaz contra el incumplimiento de la norma.

En las relaciones interpersonales ordinarias no se exige el rígido cumplimiento de todos los detalles de cada norma concreta, sino que las sanciones tienden a centrarse en el conjunto de la relación. Cuando el consenso es escaso, cuando

la movilidad personal es alta y cuando los sujetos realizan muchas de sus actividades en redes sociales independientes entre si, tanto la exigencia de cumplimiento como el grado efectivo del mismo suelen ser bajos.

El acatamiento interno de la norma, o la intensidad afectiva y la profundidad de ese acatamiento, es más difícil de observar que el comportamiento externo. Por consiguiente, siempre es difícil ejercer cualquier clase de control de pensamiento. Por otra parte, cualquier expresión de descreimiento en una norma y cualquier manifestación declarada de falta de adhesión a la misma serán consideradas, probablemente, como graves peligros y amenazas por quienes están encargados de imponer el cumplimiento de la norma. Del pecado siempre cabe esperar que se arrepienta, pero el hereje pone en entredicho la propia existencia de la norma.

Las normas y la libertad. Al estudiar las normas institucionalizadas, surge la cuestión de que se entiende por libertad en los asuntos humanos. Pues bien, para examinar este concepto, el primer paso necesario consiste en distinguir entre dos clases de libertad en los sistemas sociales: la libertad psicológica y la libertad estructural. Psicológicamente, el hombre es libre cuando puede hacer todo lo que le plazca, si sus deseos son más limitados que las posibilidades de acción que se le ofrecen, el hombre se creerá y se sentirá libre.

Cierto que el hombre puede gozar de esta libertad subjetiva aunque un observador exterior, con un conocimiento más amplio de las circunstancias, considere que el sujeto se encuentra muy condicionado por las normas y las sanciones institucionalizadas. Es pocas palabras: esta clase de libertad no describe ningún rasgo claramente identificable de la estructura social.

Las estructuras sociales difieren mucho entre si en el grado en que se aplican un sistema monolíticos de normas. Las sociedades pluralistas contienen variados grupos, asociaciones y unidades gubernamentales relativamente autónomas, todos los cuales generan normas y cuidan de su aplicación.

Pues bien, la máxima libertad estructural se da cuando el individuo puede elegir entre numerosos grupos, cada uno de los cuales ofrecen normas diferentes y exige su cumplimiento en distintos grados y maneras.

2.4.-EL GRUPO Y LAS DIFERENTES DISCIPLINAS

Varias disciplinas se disputaron el grupo como campo perteneciente a su dominio; la psicología, la psicología social, la sociología. Dentro de esta última se operó una división entre microsociología y macrosociología, tomando la primera como campo propio al grupo. Además se intentó estructurar la corriente de “dinámica del grupo”, como disciplina independiente¹.

Al término grupo se le dio toda una gama de acepciones, tanto indicaba una unidad pequeña de individuos como una colectividad, una institución, una sociedad, una multitud, sin hacer la distinción entre un plano real y otro gnoseológico. Es decir, se consideraba un grupo tanto el hecho como la noción.

Ejemplificando esto último, Chinoy nos plantea a que grupo es tanto un hecho concreto como una categoría sociológica, es tanto un hecho real como un concepto que se refiere a ese hecho real.

Gurvitch hace una distinción entre formas de sociabilidad, vínculos sociales que se actualizan y se contradicen de la forma más variada en el seno de cada grupo, y distintos tipos de agrupaciones que corresponden a unidades colectivas reales.

Lagache habla de grupos psicológicos y organizaciones sociales. Mientras los primeros indicarían un conjunto de individuos en relaciones directas y explícitas, de duración transitoria y de carácter concreto, por ejemplo la familia,

¹ Debemos aclarar que la misma se refiere a la dinámica de grupo en sentido amplio y no en el restringido, que alcanzaría solo a la escuela de Lewin.

las organizaciones sociales son más abstractas, más duraderas, tienen un status jurídico, un sistema de intenciones y valores, etc.

Por lo que venimos observando, podemos expresar que el grupo, en tanto objeto de investigación, de teorización, ha sido compartido por varias disciplinas (psicología, psicología social, sociología), lo cual parece estar en correlación con que la noción debe señalar una dimensión social y otra psicológica, ya que ambos elementos están como constituyen de lo grupal.

Dicho de otro modo, lo que se puede observar es que lo grupal incluye en su estructuración un elemento psicológico y un elemento sociológico, que en él se fusionan; de aquí la necesidad de ubicar ese funcionamiento y su resultado y de aclarar cuando se habla de grupo a que se hace referencia con ello y que implicaciones tiene como noción. (Dejamos para más adelante esta aclaración).

Veremos ahora como desde la perspectiva de las diferentes disciplinas se respondió a lo psicológico y lo sociológico. De aquí surgen dos visiones sobre lo grupal. La sociedad como grupo o el grupo como sociedad hacían perder al grupo sus características propias. Por lo tanto, de ahora en adelante trataremos de hacer un esbozo de sistematización de la cuestión en la siguiente forma:

a) Tendremos una visión sociológica cuando el grupo sea enfocado como elemento de una estructura mayor.

b) La versión psicológica se dirigía al individuo integrante de un grupo.

c) Estableceremos una tercera instancia basándonos en los autores que han visto al grupo como tal, es decir, cuyos conceptos o elaboraciones están señalando aspectos o totalidades de este campo.

Empecemos por la perspectiva sociológica, en honor a Cooley, que en 1909 hace la famosa diferenciación que hasta hoy mantiene su influencia en cualquier trabajo sobre grupos.

Los grupos primarios son aquellos en los que sus miembros están ligados por lazos emocionales, íntimos, tienen contacto directo, espontáneo, cara a cara:

son primarios en el sentido de que ofrecen al individuo su primera y más completa experiencia de relación social.

En los grupos secundarios los individuos participan no como personalidades totales, sino solo con relación a capacidades especiales y delimitadas; el grupo no es un fin en si mismo, sino instrumento para otros fines. Las relaciones son "frías", contractuales, racionales, formales.

Con esta clasificación Cooley también apunta a la organización social y las funciones que los grupos cumplen en ésta.

Como ejemplo puro de grupo primario se daba la familia, pero se incluyeron también el grupo de amigos y la pandilla.

De aquí, como consecuencia, una apertura y una extralimitación del concepto de grupo primario.

El anarcosindicalismo, con su concepción de que las pequeñas unidades de base permiten la construcción de la sociedad socialista, hizo una serie de postulaciones y llevó adelante planes de la organización de esas unidades, como ser las comunidades. Los grupos de asociación agrícola o de empresa industrial serían ejemplos de esta situación de microsociología política.

Estas posiciones fueron refutadas por Marx y sus teóricos tildados de socialistas subjetivos. Se puede observar en la obra desarrollada por Marx que la ubicación de la estructura social que efectúa, la determinación de objeto y método, y los aspectos tratados en diversas instancias, permitirían colocar solo como elementos de todo un proceso estructural lo que se trató de ubicar como temas centrales o únicos del proceso.

Faucheux y Moscovici estipulan que esta distinción entre micro y macrosociología política no es válida, ya que Marx en su obra responde a problemas que hoy serían involucrados en una psicología social, como la cuestión del fetiche, del pequeño productor, las relaciones que se establecen

en el mercado, etcétera. Esto trae aparejado que aquellas formulaciones son parciales frente al problema estructural de esta sociedad.

También el campo militar tuvo que considerar el valor de los fenómenos grupales durante la segunda guerra mundial.

Se pudo observar, especialmente en el campo de batalla, que lo que servía de estímulo no eran los ideales, como el patriotismo, sino que lo que influía y proporcionaba sostén en los instantes de lucha era la presencia de pequeños grupos que se habían constituido entre los soldados, muchas veces informalmente, y la acción se fundamentaba en la lealtad a dichos grupos.

Es decir, en las líneas de fuego se observó que una serie de agrupaciones informales, en la mayoría de los casos, servían para que en esas relaciones cara a cara y armadas en la violencia, con el grado de intimidad y emotividad fácil de suponer, los soldados encontrasen estímulo y apoyo para su acción.

Estas observaciones promovieron una serie de trabajos y estudios sobre sus valores estratégicos y tácticos.

En el plano de la opinión pública, dentro de la comunicación de masas, los estudios de Katz y Lazarsfeld trataron de mostrar que en la propagación de un mensaje, en la elección o rechazo del mismo, el estudio del individuo aislado no tiene sentido, ya que se debe hacer dentro del contexto de los grupos a los cuales adhiere, perteneciendo o haciendo referencia a ellos, al formar sus opiniones o tomar decisiones.

En lo que denominamos versión psicológica podríamos enmarcar a los que se centran en el individuo en grupo, y en este nivel de sistematización entrarían distintos tipos de problemas.

Entre ellos se puede señalar:

a) Los diferentes trabajos sobre toma de decisiones en grupo, de Lewin.

b) Los estudios de Asch sobre percepción y pensamiento en grupo.

c) Los ítems involucrados por Allport como la “facilitación social”, que el grupo aporta al individuo.

d) Los problemas que son englobados bajo el título “presión grupal” (empíricamente utilizados en la técnica de riesgo, por ejemplo.)

Por último, la culminación de la perspectiva centrada en esta versión de observar al individuo en el grupo sería la corriente de psicoanálisis en un grupo (Simmel, Schiller, Foulkes), que ya no trataría sobre aspectos parciales, sino que estaría dirigida al individuo dentro del grupo, a su funcionar, a la activación y modificación de conflictos y ansiedades y a la posibilidad de utilizar un grupo como medio de cambios en el sujeto.

Aboquemos al tercer ítem. El grupo es visto como tal. Aunque los autores arrastren residuos de las versiones anteriores, se observa un esfuerzo por postular la cuestión de otra forma.

Tratan de salir de lo antes expuesto, versiones sociológicas o psicológicas, estableciendo en su reflexión otro lugar para el grupo.

Comenzaremos con Moreno. Moreno ocupa un capítulo importante en cuestiones que tratamos. Su vertiente de investigación, la sociometría cuantificando los elementos psicológicos, intenta establecer medidas en las relaciones sociales. En el sociodrama, diagrama de una situación grupal, se ubicarían las posiciones de cada integrante en un grupo, la interacción con los demás, el grado de sentimiento, atracciones y rechazos; así se irían estipulando los ítems del status sociométrico. La concepción del átomo social, en la cual cada individuo no es solo él sino el conglomerado de relaciones interpersonales en una situación determinada, posibilita los pasos que permiten visualizar los sucesos del movimiento grupal.

En la vertiente terapéutica, el psicodrama y el sociodrama, técnicas que permiten apreciar la espontaneidad, elemento radical a lograr con ellas, o sea

el tipo de emociones que se ponen en juego cuando dos o más individuos están en relación y asumen y adjudican roles en ese interaccionar.

Moreno parece difícil de encasillar dentro de los modos habituales de pensar de la psicología, la sociología o la psicología social. Recibe y aporta a cada una de esas disciplinas. En lo que hace a nuestro problema, sus estudios y técnicas son puestos en juego cada vez que se trata sobre grupos.

Otro tanto ocurre con Lewin, por sus observaciones sobre dinámica grupal, que dan una apertura en el campo empírico a través de las experiencias de laboratorio social continuadas por sus discípulos. Recordemos los trabajos ya clásicos de dos de ellos, Lippitt y White, sobre liderazgo democrático, laissez-faire y autoritario, etcétera. Surge así con este autor una concepción sobre grupos que para algunos es de por sí una disciplina.

Lewin trató de fundar esta disciplina trató de estructurar su campo de trabajo y su objeto de estudio, estableció métodos sobre manipulación, trabajos todos ellos que deben ser revaluados y repensados al investigar sobre grupos.

Es así como Moreno y Lewin, con diferentes enfoques, tratan de definir el campo grupal, estableciendo supuestos sobre los cuales basarse para poder conceptualizar. Pero, a su vez, se ubican de una manera tal, que en ellos se funden perspectivas psicológicas y sociológicas sobre grupo. Es decir, ambos emergen como posibilidad de síntesis.

Lo que surge como elemento común en ellos es la aparición de una convergencia en su accionar y en sus supuestos, que incluyen líneas psicológicas y sociológicas que hacen dificultoso el encuadre en una sola de ellas. Además la convergencia de esas líneas en estos autores ha traído como consecuencia la elaboración de categorías y nociones que se hacen propias de la situación grupal. Al considerar al grupo como totalidad lo sitúan con una cierta independencia para la manipulación empírica, permitiendo así repensar sobre lo grupal, a lo cual todos ellos dan aportes acabados.

2.4.1. El hecho, la noción y el concepto de grupo

Trataremos en este capítulo de trabajar sobre ciertas ideas o nociones para apuntar a la elaboración de una invariante estructural de grupo. Es decir, ver hasta donde nos es posible iniciar una labor de elaboración conceptual.

La primera cuestión se refiere a la distinción entre datos reales y nociones.

La opinión corriente denomina grupos reales o naturales a un conjunto de individuos conocidos que se reúnen por algo o para algo. Se indica así una situación indeterminada, cuyo único límite está dado por un problema común, y porque los sujetos se conocían entre ellos. De esta situación surge la noción de grupo, noción ideológica empírica, en la cual aquellos sujetos reunidos para las más diversas ocupaciones reconocen al conjunto como tal, es decir, que ciertas decisiones, elecciones o manifestaciones son vistas por cada uno como resultantes de haber estado tratándolas con otros, reconociendo así el estar en grupo como una experiencia distinta.

A su vez, las tácticas de grupos han permitido establecer una serie de problemas, y han dado determinados conceptos empíricos que resuelven ciertas cuestiones prácticas.

Es de esta forma que tenemos conceptos empíricos como liderazgo, ansiedades, interaccionar, productividad, que derivan de la manipulación técnica efectuada en el campo práctico.

La noción de grupo se articula con una técnica de manipulación de procesos reales, dando el primer fundamento a la segunda, o la segunda a la primera. Tautologización práctica que muestra su condicionamiento ideológico.

Es así como, en un momento dado, el origen de la noción de grupo en la gente y en el técnico proviene de las mismas fuentes y tiene igual significado.

De aquí que las diversas técnicas tengan como supuestos explicativos los provenientes del contexto.

La “fortificación del Yo” o “el mejoramiento de las relaciones personales”, como premisas básicas para justificar la participación en grupo, por su indeterminación tiene su sabor a “filosofía natural”, como el “hay que levantarse temprano” o “no comer frituras” si se quiere tener salud.

Empecemos ahora por precisar a que nos referimos cuando hablamos de grupo. Podemos decir que el modelo es lo que se denomina pequeño grupo, una agrupación de dos a quince individuos, de cuya interconexión surgen determinados tipos de fenómenos que se ordenan de acuerdo con ciertas normas y que giran alrededor de un tema dado como objetivo o finalidad de la reunión.

¿Pero por que ese pequeño grupo es el modelo?

Esta noción surgió como resultado de la ruptura de la famosa clasificación de Cooley de grupos primarios y secundarios, los primeros organizados en torno de la afectividad, los segundos de acuerdo con pautas formales racionalizadas. Al hablar de pequeños grupos todos los autores dieron la impresión de haber conseguido una noción neutra, en el sentido de que podía involucrar los atributos dados al grupo primario y al secundario al poder objetivar la puesta en juego de factores afectivos e intelectivos.

Pero además, la empírica demostraba que el número de integrantes estaba dado también por los límites del poder tener in mente al conjunto, es decir que el tope de individuos en juego estaba determinado por lo que la experiencia indicaba como posibilidad de “ser tenidos en cuenta” por un observador y por ellos mismos. Es así que el número máximo indicaba que tanto el observador frente al grupo, como cada uno de los integrantes podría involucrar en su razonar y vivenciar a todos los sujetos integrantes de ese grupo, si estaban dentro de esos límites.

Empíricamente, aquí aparece, en ese “tenerse in mente”, un modelo construido sobre el cual veremos si se puede trabajar tomándolo como referencia.

Podemos pensar también hasta donde el “tenerse in mente”, si lo redefinimos, puede indicarnos el modelo posible de combinaciones que se puede abarcar ante una experiencia grupal. Esto podría señalar que hay un límite de combinación de roles, de actitudes, de verbalizaciones, de gestos, de interacciones, que pueden que ser contenidos en una representación grupal que los englobaría y hasta podría hacerlos comprensibles.

Pero estamos pasando de una noción, el “tener in mente”, a redefinirla cuando hablamos de representación grupal.

En todos los casos el “tenerse in menté” los unos a los otros en sus manifestaciones, en sus decisiones, etcétera, equivaldría a una noción de grupo, es decir que la noción aparece armada como resultado de una experiencia con características propias particulares.

Pero a su vez el “tenerse in mente”, no habla de características totalmente consciente sino, como diría Marx, “lo hacen pero no lo saben” o con Freud “conocen y no conocen” su comportamiento grupal.

Es así que, adelantando, podemos expresar cuando se dice que en un grupo se ha producido tal o cual situación, se apunta a dos instancias; por un lado al grupo real, constituido por los sujetos reales, por otro a la representación grupal. Cuando decimos representación grupal enunciamos que está accionando un modelo ideal, fantaseado o imaginario, que tiene un funcionamiento diferenciable del funcionamiento del grupo real.

Como ya se mencionó. Moreno, Lewin, Bion y Pichón Riviére hablan del grupo como un todo, sobre el cual uno, aplicando una técnica diferente, trata de accionar extrayendo ciertas conclusiones.

Es por todo eso que hay que tratar de ubicar una representación mental del grupo, como una estructura psíquica que pueda dar cuenta de los efectos grupales y explicarlos. La teoría de esa estructura a su vez tiene que poder reconstruir una historia y permitir hacer previsiones.

Esta representación mental de grupo lleva incluida una combinación de representaciones. Dicho de otra forma; se puede hablar de que la representación grupal sobre el cual se trabajará es un entrecruzamiento de representaciones o imágenes.

Las actitudes, los roles, los significados de roles, los gestos, las verbalizaciones, se referían a esas imágenes o representaciones.

Lo que denominamos entrecruzamiento podemos ir desmenuzándolo siguiendo distintos pasos. En la representación mental de cada integrante hay elementos que se refieren a otros. Es decir, cada representación individual tiene aspectos de otro (o versiones de otros).

Estas versiones o aspectos de otros que cada integrante de grupo posee, entra en funcionamiento configurado con las de los demás integrantes una zona de confrontaciones, de analogías, de contradicciones y de concordancias.

Esta zona configurada por el aporte de cada sujeto y que cada uno activa en grupo, en el sentido de reajuste, de modificación, es la zona en la cual convergen las representaciones individuales, pero en su aspecto de relación con otros, relación que se confronta en una actualidad dada por grupo.

Si seguimos la situación de análisis para ver si es posible lograr una operación combinatoria más simple, podremos observar que esta se referirá a una situación básica de un vínculo entre dos con un observador. Es decir, si descomponemos esta representación de grupo visualizaremos que la estructura vincular básica entre dos y un tercero que observa ese vínculo.

Es así que aparece una figura pura en todo ese entrecruzamiento de representaciones, que es una figura vincular, en la que cada sujeto aporta su imagen del otro, a través de su propia versión, o sea, que así aparecen él y el otro y ésta es la esencia del vínculo.

Hace un tiempo nos centramos en observar diversos elementos que se dan en los grupos de aprendizaje y de terapia, y tratamos de ubicar como los diferentes autores se definen sobre los mismos. Vimos que aparecen los problemas de roles, de status, de ansiedades, de interacciones. Comenzamos a tratar de establecer alguna instancia a la cual fuese posible reenviarlos, es decir, una instancia de la cual dichos elementos serían formas de expresión, pensado que establecer ese elemento permitiría observar si todo lo demás que se hacía era actuar sobre él a través de alguna de sus manifestaciones.

Además, dicha estructura tenía que responder, o por lo menos señalar, aspectos individuales (de los integrantes del grupo, pues ellos lo arman), y a su vez responder a aspectos interaccionales, que contestarán a la cuestión de esa armazón. En otros términos, la instancia podría dar cuenta de la estructura y dinámica grupal. Por lo tanto, aquella instancia tendría una doble polaridad: descubre en la arquitectura grupal su funcionamiento como tal.

Se intenta por lo tanto establecer el elemento que en lo individual haga posible el pasaje a una relación, es decir, responda por un vínculo y sirva para visualizar por qué o para que dos sujetos o más se comportan como lo hacen. Debemos así develar una estructura que pueda dar cuenta y que nos haga inteligibles para relaciones entre sujetos, que explique los efectos posibles de esas relaciones y que, con optimismo podemos decir, nos haga previsible conductas futuras.

Es posible que a nivel grupal lo que han denominado conciencia de interacción cumpla esas funciones, que sea la estructura que permita descubrir sentido en el entrecruzamiento de comportamientos que se establezcan y que constituyen lo fundamental en el grupo.

Esta conciencia de interacción tiene diversas connotaciones que se inscriben dentro de las vertientes (sociológicas o psicológicas) o sea, esa conciencia de interacción posee caracteres de lo colectivo o de lo individual.

Dicho de otra forma, ver el grupo como elemento de la sociedad o como campo en cuyo dinamismo se da el funcionar individual, trajo, como correlato, características distintas a esta conciencia. De este punto de vista es que a veces resulta manifiesta esta conciencia de interacción; pero a veces es inferidas de las conductas (cierto tipo de mensaje, determinadas actitudes o roles) lo que conduce a que esta conciencia sea en ocasiones inconciencia y acarrea de este doble funcionamiento lleve al desconcierto.

Aparece claro que, conciente o inconcientemente apreciado por los integrantes, este “tener en cuenta a los otros” solo hablaba de una mejor actitud de estos, pero no alteraba el problema, en ambas situaciones lo único que se indicaba es que era conciente o inconciente el percibir de los sujetos del grupo.

Es por ello que se impone volverla a redefinir, porque lo denominado conciencia de interacción posee numerosas connotaciones, y hasta ahora se le atribuyen distintos tipos de alcance, de funcionar y de significación, lo que hace difícil su conceptualización.

Observamos que es un concepto que ahora, para nosotros, sería efecto de la representación mental de grupo y de estructura vincular básica; ya que conciencia de interacción (noción técnica) correspondería al “ tenerse in mente “ (noción experiencial), y ambas serian el resultado o la consecuencia de la representación mental del grupo.

Esta representación mental de grupo, o de vinculación, es una estructura que se arma en el sujeto independientemente del grupo actual, pero este lo reactualiza y su vez constituye a cada sujeto en la experiencia. Esta estructura esta integrada, por lo menos, por dos elementos que, generalizando, podemos denominar el YO y el Otro, es decir, esta configuración debe estar desde un

principio organizada en base a una pluralidad. Es así como esta representación de vinculación reconoce su unidad en la pluralidad.

Expresado de otra forma, diremos que reconoce la existencia de dos, en presencia o en ausencia, frente a un tercero, padre (o madre), terapeuta o coordinador, testigos de esas existencias, pero se hace imprescindible esta multiplicidad reconocida para la estructura que los incluye, a pesar de su autonomía.

Si estudiamos la representación vincular en términos de relaciones entre Yo y Otro, desde la perspectiva del Yo, emerge una serie de cuestiones en su actualidad (sincronía), y en su estructuración genética. Surgen problemas como los de identidad y alteridad. Una y otra aparecen como pactos de existencia. El uno (o sea el Yo) toma al otro como oponente, como diferencia, como contraste para fundamentarse y constituirse. La posibilidad de reconocimiento del otro trae las posibilidades del Yo de reconocerse como tal.

Si vamos en busca de una génesis de esta estructura vincular de Yo-Otro, se nos aparece como elemento central para elaborar en el plano de la representación la teoría del estadio del espejo, enunciada por Laca. Es decir que, cuando entramos a tratar de elaborar y ubicar la representación, lo imaginario y lo simbólico se nos aparecen como instancias necesarias y útiles a tener presentes.

La imagen especular cumpliría la función de arrancarlo de su realidad inmediata, o sea, cumple una función desrealizante, sale de la realidad del Yo vivido, para referirse a ese Yo imaginario del cual la imagen especular es su inicio.

Por lo tanto, es en esa situación especular donde empezamos a encontrar los comienzos de una discriminación o diferenciación entre Yo sentido y Yo como otro; comienzos de la relación posterior Yo-Otros y de distanciamientos entre lo imaginario y lo simbólico.

Especificando brevemente, podríamos decir que el interjuego dado en la situación especular se enraíza en lo imaginario; el niño anticipa la imagen total de su cuerpo, escapando así las fantasías de su cuerpo fragmentado. Pero en esa escena imaginaria del espejo se perfila ya la cadena simbólica partir de la cual puede ser comprendido lo primero.

Podemos observar este tipo de pasaje en un trozo de Althusser sobre Freud y Lacan, donde describen los dos grandes momentos de ese pasaje (antes y después de los tres años):

1).- El momento de la relación dual preedipica, donde el niño no tiene que ver sino con un alterego, la madre, quien escande su vida con su presencia, y con su ausencia. Fascinación imaginaria del ego, siendo el mismo ese otro, tal otro, todo otro, todos los otros de la identificación narcisista, sin poder tomar jamás respecto del otro y de sí la distancia objetivamente del tercero.

2).- El momento de Edipo donde una estructura terciarias surge sobre el fondo de la estructura dual, cuando el tercero (el padre) se mete como intruso en la satisfacción imaginaria de la fascinación dual, transformando su economía, rompiendo sus fascinaciones, e introduce al niño en lo que Lacan llama el orden simbólico, el del lenguaje, objetivamente, que le permitirá al fin decir, yo-tu, el-ella.

El estudio de esta organización puede ser profundizado a partir de una psicología evolutiva. Pero, para nuestro problema de hoy, nos interesa el establecimiento de esta relación de Yo y Otro, como la posibilidad de un reparo primario de relación interpersonal, en la cuestión hasta ahora no aclarada que venimos enunciando.

Creemos que el miembro de un grupo (sujeto grupal) experimenta un activar constantes de intercambios en la red de interrelaciones con otros sujetos, que en su forma más arcaica corresponde a la dialéctica ego-alter (dos años y medio-tres años). Momento este de la iniciación de la relación de Yo-Otros o en otros términos de vinculación, de estructura de interrelación en la cual se puede

articular la presencia de Yo y de Otro, apareciendo como representaciones diferenciadas y distintas, vivenciadas sobre un fondo de emotividad.

Es así que el grupo posee una particularidad dada por, los integrantes que lo componen, que determinan, particularidad enraizada en que estos sujetos sufren la sobredeterminación y el condicionamiento de sus experiencias anteriores, y en último grado de la relación primaria de Yo y Otro. Esta última relación se presenta como vínculo primero de discriminación a partir de que cada uno se reconozca como tal, para que recién entonces aparezca el vínculo.

De esta forma, en el juego de interrelaciones presentes va a aparecer una historicidad, cuyo fondo último es aquella dialéctica entre ego y alter.

Aquí, en el grupo, esta reactivación permite un doble juego, reactualización de la vieja pauta y relación presente, en la cual el otro, es otro, este otro, diferente de aquel, a su vez activa el origen de la estructura arcaica de la representación de la relación de Yo y Otro, modifica esta misma estructura en sus fundamentos al estar articulada actualmente sobre otro vínculo.

El estudio de un vínculo, estudio de relación, se organiza pudiendo ubicar el tipo del juego establecido entre identidad y alteridad. Es decir, de dos imágenes y representaciones que se reconocen como opuestas y cuya característica de oposición es la cualidad fundante de ese vínculo; oposición que tomara diferentes significados en el desenvolvimiento grupal.

El comportamiento grupal, por lo tanto, va a ser el resultado de la estructura interaccional puesta en juego en los sujetos. La interrelación que se establece constituye una estructura, que es la convergencia de las estructura de interacción puestas en movimientos en los sujetos integrantes del grupo.

En el grupo se reactiva el triangulo familiar y que solo después de internalizado el grupo actual se cambia de comportamiento externo. Explicita así el reajuste que lo actual provoca en el núcleo de la estructura de interacción.

Ocurriría, así, que la estructura resultante y responsable de la conducta grupal sería consecuencia de las coincidencias, divergencias, y oposiciones de las

diversas representaciones del Yo y del Otro opuestos en juegos en los distintos momentos del movimiento grupal.

2.5.-TRABAJO CON LA CLASE COMO GRUPO

Los maestros no enseñan a simples conjuntos de individuos, sino a grupos. La idea de la clase como grupo tiene implicaciones muy importantes, ya que el grupo tiene ciertas características propias que van más allá de la mera suma de las características de los individuos que lo forman. Lo mismo se puede decir de todas las organizaciones. No podemos comprender adecuadamente ninguna organización solamente por la descripción de los elementos que la integran. Tenemos que procurar entender en que forma están relacionados entre si los diversos elementos.

Además, tenemos que estar conscientes que la organización puede también comprenderse a la luz de otras cosas, además de sus partes individuales o las relaciones entre ellas. Así, por ejemplo, un ser humano no es solamente una colección de células vivas; estas células están funcionalmente relacionadas entre si e interactúan entre ellas mismas en forma muy compleja para producir una persona única. Cada una de las células tiene un significado cuando se las considera aisladamente. Pero adquieren un significado enormemente diferente cuando se las mira en un contexto de relaciones recíprocas.

La función de cada célula depende de su interacción con los grupos de células que la rodean. Además, al describir a una persona usamos dimensiones que no tienen relación con ninguna célula ni con sus interacciones. Así sucede con el grupo. Un grupo tiene su propio significado, y cada uno de los miembros cambia y adquiere nuevo significado, al interactuar con los demás en el grupo.

Además de ampliar los conocimientos teóricos del maestro, nuestro estudio sobre el trabajo con la clase como grupo deberá alcanzar los tres objetivos siguientes.

Primero, el conocimiento de la dinámica de grupo aumentara la comprensión del maestro de cómo se desarrolla y funciona la personalidad. Los niños aprenden sobre si mismos y el mundo, gracias a diversas interacciones sociales. Mediante la interacción con sus coetáneos, los niños se ve obligados a examinar, corregir y ampliar sus ideas sobre la realidad: aprenden mucho sobre los sentimientos y sobre como habérselas con ellos. Asimismo la interacción social es una influencia de primer orden en el desarrollo del concepto de si mismo y del juicio moral.

Segundo, muchos aspectos dinámicos del grupo que se consideraban poco perminentes para los objetivos principales de la enseñanza, se ven ahora como determinantes importantes para lograr las metas cognoscitivas de la clase, la fuerza del grupo puede apoyar u oponerse a las metas de aprendizaje establecidas por el maestro. Es evidente que las actitudes de grupo pueden influir en el rendimiento individual de aprendizaje.

Hay cualidades tales como la igualdad de los miembros de la clase, la dirección eficiente de la actividad, la intimidad personal y el grado de fricción, que tenían efectos importantes en el rendimiento y la comprensión.

Tercero, los maestros podrán adquirir la habilidad necesaria para reconocer y manejar las diversas fuerzas psicológicas que operan en el grupo. El maestro es capaz de enseñar a los niños a trabajar en equipo, a cooperar, a hacer transacciones, a dirigir, a seguir a otros, a comunicarse, a contribuir para lograr las metas del grupo, etcétera, esta enseñando recursos que, en cierto modo, son tan importantes como la lectura, la escritura y la aritmética y que son correlativos esenciales de desarrollo para el desenvolvimiento intelectual.

Para dirigir la actividad de la clase de suerte que la interacción contribuya al logro de los objetivos educativos, el maestro tiene que comprender las transacciones sociales que ocurren en la clase:

A fin de cuentas, la naturaleza del grupo se determina por el modo como el maestro responde a la conducta específica de los estudiantes; pero el juicio del maestro sobre como debe responder, depende no solamente de su habilidad para percibir el comportamiento al cual esta respondiendo como a su acto inmediato, sino para ver detrás del acto y comprender la conducta como una transacción dentro de todo el sistema social.

Porque es dentro de este tipo de percepción donde se podrá comprender con mayor facilidad no solo al grupo particular sino a cada individuo en particular, dentro del grupo. Y es mediante esta comprensión que el maestro puede decidir sabiamente como debe responder.

Debemos advertir que la interacción social dentro de la clase se desarrolla sobre dos ejes. El primero es el de la interacción entre el maestro y alumno. En algunas clases, la interacción puede estar limitada, por lo menos a primera vista, a aquella iniciada por el maestro en su relación de la clase como auditorio o con los alumnos individuales. Algunos maestros establecen una gran variedad de patrones de interacción; pero, en todo caso, el control y la dirección del grupo es privilegio del maestro, cuya autoridad es sancionada por la ley y la costumbre.

El segundo eje principal de la interacción social es el que existe entre los mismos alumnos. Aunque la interacción maestro-alumno influye en la interacción alumno-alumno cada una puede estudiarse por separado. Los efectos de los grupos estudiantiles coetáneos son lo suficientemente importantes como para justificar la atención seria de los especialistas en ciencias sociales.

La interacción de la clase se puede considerar como un proceso de iniciación mediante el cual, el individuo aprende las diversas formas de comportamiento según los diversos contextos sociales y las consecuencias de adoptar una u otra forma. Glidewell, Kantor, Smith y Stringer (1966), hacen notar que el proceso de socialización se puede considerar también como una serie continua

de interacciones interpersonales mediante la cual el individuo adopta primeramente una posición en un sistema social y, luego, la modifica.

Advierten que la posición de un individuo o su papel, dentro de un sistema social, se puede describir según diversas dimensiones- por ejemplo: 1) Aceptación emocional, 2) competencia personal y 3) poder social- que constituyen la matriz de la interacción de grupo. Nuestro estudio sobre la naturaleza y el efecto de la interacción de grupo se basa en las tres dimensiones dadas por Glidewell y otros.

2.6.-LAS NORMAS EN EL GRUPO

Emilio Durkheim deseaba que una psicología colectiva analizara en sus diversas dimensiones la microsociedad escolar, proponía al mismo tiempo una pedagogía atenta a todo lo que podía hacer vibrar a la vez, mediante un común movimiento, a todos los niños de una misma clase, en donde el maestro, tanto como cuando castiga como cuando recompensa, sabe asociar la clase a la opinión que emite, en donde los alumnos, desvelados al sentido de la vida del grupo, puedan elaborarse un pequeño código de preceptos, elaborados en el curso de la vida de cada día, y que sea como el resumen condensado de sus experiencias colectivas.

Cuando un grupo formal se constituye en grupo concreto, poseyendo su personalidad específica, es principalmente a través de un sistema de normas internas que modulan las normas precedentes del entorno y que eventualmente se oponen a ella.

En el grupo-clase según el cometido que se asigna el maestro, y según, en particular, si se centra más bien en sí mismo o en el grupo, las normas específicas difieren en naturaleza y en número; pero se puede observar en toda clase al menos estos pequeños códigos predilectos de E. Durkheim, que definía las modalidades de la relaciones entre compañeros y entre enseñantes y enseñados.

a).- El estudio de las normas escolares ha de tener en cuenta, en primer lugar, su origen.

El hecho mismo de que el grupo-clase este ordenado en el campo pedagógico, es decir, en el espacio en que actúa la función de saber, implica que una ley presida las relaciones que se establecen entre los compañeros: la ley inscrita en el hecho de que el saber se da como para aprender, impone su coacción de verdad.

El maestro se presenta así como representante de esta ley del saber, a la vez que se presenta u ocupa la posición de persona central. Pero los alumnos se ven obligados, por la misma situación escolar de aprendizaje, a situarse como sometidos a esta ley, incluso así, como en el caso de una pedagogía activa, se le supone capaces de descubrir o de reconstruir por si mismos unos elementos del saber. A estas normas casi constitutivas se añaden las normas institucionales, que inciden en el estatuto del enseñante y en los cometidos esperados de el, en los comportamientos esperados de los alumnos tales como: sistema de comunicación, palabra permitida o prohibida, forma de expresar sus sentimientos, modalidades de evaluación o de sanción.

Sin embargo, en este segundo plano se constituye, por el mismo hecho de las interacciones, unos ritos y unos cuerpos de reglas específicas.

b).- Hasta un cierto punto, son incluidas por el enseñante, en función del cometido que decide desempeñar, de su propia visión frente a las normas institucionales. Así, en una clase de tipo tradicional, cada alumno se supone que trabaja por su propia cuenta, de una forma competitiva (de ahí la norma prohibición de copiar en una composición); en una clase de tipo activo, en donde es normal una evaluación colectiva de los trabajos, la ayuda mutua en pequeños grupos corresponde a una norma: la desviación se sitúa, no al nivel del copilado, sino a nivel de una demasiado débil implicación o producción en el trabajo común.

Unas pedagogías procedentes de la corriente iniciada por J. Dewey preconizan la elaboración de contratos entre enseñantes y enseñados. De hecho, las primeras horas de vida de una clase – cualquiera que sea el proyecto pedagógico del enseñante – implican una confrontación explícita o implícita de los deseos y de las expectativas de los compañeros, maestros y alumnos.

c).- En su obra ya citada, M. Bany y L. Johnson distinguen justamente las normas implícitas de las normas explícitas.

Las normas implícitas participan de la parte de lo no dicho propio de todo grupo, y pueden referirse tanto al contrato fundamental como al modo de dependencia admitido inconcientemente en la relación de los alumnos con el maestro.

Se puede decir que el grupo-clase funciona a la vez en tanto que grupo integrado y que grupo estratificado. El análisis del jaleo, por ejemplo, ha de tener en cuenta el hecho que el grupo de compañeros comparte durante un tiempo unas reglas propias, que se oponen a las reglas del enseñante, esta de acuerdo en el hecho de que es pertinente castigar al enseñante.

d).- A la vista de esta estructura normativa es posible determinar los grados de conformidad y de desviación a nivel de los miembros del grupo. Sería conveniente distinguir la desviación respecto de las normas institucionales y respecto de las normas específicas: el enseñante puede desviar unas normas relativas a su estatuto.

No hay que olvidar tampoco que toda desviación es función de las percepción de las normas: los miembros del grupo que perciben mal las normas implícitas, que forman parte del no dicho, se encuentra en una situación de marginación posible, y son susceptibles de desempeñar eventualmente el cometido de chivo expiatorio cuando se instala en el grupo un clima agresivo.

Se podría aplicar a la observación en la clase-grupo la topología de R. Merton (1949): innovadores, rebeldes, marginados, superconformistas, y relacionar con esta autor determinados casos de desviación ante la dificultad experimentadas por unos miembros del grupo de llegar a los fines (aprendizaje logrado, trabajo común) con los medios reglamentarios fijados en la clase.

e).- Por ultimo, se define con R. Merton la anomia mediante el debilitamiento de esta estructura, es posible constituir unas escalas de anomia, indicando el grado de fidelidad a las reglas, la naturaleza de los conflictos de normas, el impacto de las desviaciones sobre el paso a estados de anomia.

El estudio del jaleo que J. Testaniere ha llevado a cabo en 1967 es muy sugestivo a este respecto. Distingue el jaleo tradicional, que solo tiene sentido y función para el grupo que lo practica, destinado a ridiculizar las normas del sistema para mejor interiorizarlas por lo demás, y el jaleo anómico, hecho de revuelta y de cuestionar el sistema mismo. El primero paradójicamente es integrador; el segundo es el signo de conflictos graves entre las normas escolares y unos valores considerados por los alumnos.

2.7.-LA IMPORTANCIA QUE TIENE LA CLASE ESCOLAR

P. Hare incluye en sus enciclopedias de los trabajos y las investigaciones sobre los pequeños grupos el conjunto de las obras y artículos que conciernen a la clase escolar. Es que parece responder bien a los criterios de definición del pequeño grupo; alumnos y maestros se reúnen en numero tal que existen perceptivamente unos para otros, poseen unos fines comunes y complementarios, y son interdependientes en su búsqueda. Sin embargo, sucede que, semejantes en determinados aspectos a cualquier pequeño grupo, difiere en otros aspectos, que la investigación puede poner en evidencia.

La psicología de grupos distingue, a partir de G. Homans (1950) los grupos formales de los grupos informales. Los primeros se reúnen en la base de una obligación institucional; los segundos se constituyen espontáneos, voluntariamente. Por otra parte, es frecuente distinguir los grupos de trabajo cuyo objetivo es la realización de una tarea, de los grupos conversacionales o lúdicos, cuyo objetivo es la reunión de personas en cuanto a tales.

A decir verdad, estas distinciones son un poco arbitrarias. Homans muestra concretamente que un grupo formal se convierte en muchos aspectos en un grupo informal cuando las interacciones crean un clima de grupo tal que los miembros experimentan el placer de estar juntos y de crear alguna cosa en común.

Por otra parte, los grupos de juego son en muchos aspectos unos grupos centrados en una tarea, y ocurre que grupos de trabajo se transforman en grupos conversacionales.

Si se compara una clase escolar con otros grupos de trabajo o con grupos de estilo lúdicos (equipo deportivo, grupo de óseo), aparecen inmediatamente unas características propias, así:

A) El hecho de que esta organizada, no tanto para crear alguna cosa que un individuo solo no podría producir, unos cambios en los miembros del grupo mismo (al menos en los enseñados) se aproxima, en eso, a los grupos de psicoterapia y o de formación.

B) El dominio institucional del maestro, en el marco de la relación con un tercer término: el saber.

C) La clarificación planteada al principio, en el grupo como totalidad maestro-alumno, posiciones respectivas que definen el campo pedagógico, y por lo tanto, una asimetría constitucional.

D) La incidencia del deseo del Pedagogo-líder de grupos sobre el clima del grupo, especialmente mediante el impacto de actitudes y métodos pedagógicos sobre las propiedades y los procesos.

Otro problema, en realidad poco tratado por los investigadores, concierne a las modalidades de funcionamiento del grupo según la edad de los alumnos. Los trabajos a los que nos referimos conciernen a las aplicaciones a la clase de resultados obtenidos a partir de otros tipos de grupos, o experimentaciones directas del grupo-clase.

En este ultimo caso, se trata esencialmente de clases de nivel elemental y secundario. Uno de los postulados propios de la investigación de los pequeños grupos reside en que cualquier estado de cosas unos fenómenos que obedecen a unas leyes generales se producen en todo tipos de grupos. Es por ello por lo que la edad de los compañeros solo interviene a titulo de variable adicional. Se puede, no obstante, cuestionar este postulado y creemos que la investigación sobre la relación enseñante-enseñado en el marco del grupo-clase debería afinar sus perspectivas. Además, solo esta en sus comienzos. Creemos que hasta ahora solo se han explorado particularmente tres dimensiones: la relación con los fines, las comunicaciones y las percepciones interpersonales la posición central del maestro, nos proporcionaran el marco de nuestro estudio.

2.8.- LA IMPORTANCIA DE LOS TEST SOCIOMÉTRICOS

Hágalo usted mismo podría ser e lema del test sociométrico. A diferencia de muchos instrumentos psicológicos, el test sociométrico puede ser utilizado por el maestro, el orientador, el director de campamento o cualquier otra persona que trabaje con un grupo de niños. El test sociométrico se administra en forma directa, es fácil de evaluar y permite descubrir muchas cosas a cerca de los niños que nos ayudaran en nuestro trabajo con ellos.

En pocas palabras, el test sociométrico consiste en pedir a cada uno de los miembros de un grupo que nombre a las personas con quien le gustaría asociarse en situaciones diversas. Cada uno de los niños ha dado su respuesta, esta se tabula en una hoja especial que nos informara mucho acerca de los niños.

a) Contando el número de veces que un niño es elegido, podemos descubrir el grado de aceptación que tiene entre los otros miembros del grupo. Esto constituye su estatus sociométrico. Algunos niños serán elegidos frecuentemente y otros con menos frecuencia.

b) Los resultados nos permiten conocer quienes son los compañeros preferidos de cada niño. Podremos ver si el niño tiene un número grande de amigos o unos pocos especiales, y también si los niños a quienes prefiere son los mismos que lo aprecian particularmente a él.

c) El test sociométrico revela la estructura del grupo en su conjunto. Sus resultados permiten comprobar si esta constituido por pandillas o si esta bien integrado. Quizás muestre la existencia de una división o fractura entre los varones y las niñas o entre niños de distintas nacionalidades. También revela cuales son los niños que eligen a través de esas barreras y se constituyen en los miembros integrantes del grupo total. Igualmente permite identificar a los líderes del grupo y a sus seguidores.

d) Administrando test sociométricos en periodos diferentes observamos los cambios producidos en la estructura del grupo, en los estatus sociométricos y en las relaciones personales de sus miembros.

Además de suministrar toda esta información básica sus resultados pueden utilizarse en muchas otras formas. Podemos observar que diferencias sociométricas existen entre una clase de organización democrática y otra que funciona bajo control autoritario. Asimismo los resultados socio métricos pueden utilizarse a los fines de la investigación.

Para indagar, por ejemplo, si los niños muy estudiosos tienen o no muy buena aceptación entre sus compañeros, o si los niños que el cuerpo docente considera los mejores adaptados son los mismos que prefieren sus compañeros, o para averiguar que efectos produce en un grupo escolar la incorporación de nuevos niños o el tras la de algunos niños con dificultades de convivencia en el grupo. Todos estos problemas, y muchos otros, se pueden analizar mediante los informes sociométricos y su relación con otros test, mediciones y juicios a cerca de los niños.

La aplicación de mayor valor practico de los test socio métricos consiste en la ayuda que presta para organizar y acomodar los grupos naturales de la clase. Las selecciones sociométrica de los niños constituye una guía valiosa para la distribución de los asientos o para formar los grupos que trabajaran en un proyecto o que actuaran en una comisión. El empleo inteligente y sensato de las elecciones espontáneas de los niños en la organización de la clase ayudara a crear una atmosfera escolar favorable.

Otra aplicación práctica de los test sociométricos consiste en la ayuda que brindan para la orientación de cada niño en particular. En un grupo puede darse el caso de un niño no preferido por nadie y que se haya marginado y excluido de todas las actividades. Quizás se podría sentar a ese niño al lado de los compañeros preferidos por el – según se averigua en el test sociométrico - , lo cual lo haría sentirse mejor. También puede haber algún niño por quien el director o el psicólogo de la escuela se interesan especialmente. Los resultados socio métricos, junto con la información que suministra otros test a cerca del niño, los ayudara a efectuar una evaluación de salud mental y brindara las claves que puedan ayudarlo en su vida social.

2.9 LA SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO

a) Concepto de socialización.

La socialización es el proceso por el cual toda persona se transforma desde un organismo biológico al nacer hasta una persona adulta completa (Bigge y Hunt, 1962, págs. 84-85). La socialización exige al niño recorrer una serie de subculturas de la misma edad, cuya naturaleza cambia constantemente a medida que el niño crece. Los adultos rara vez comenden la subcultura de los niños de los adolescentes: ven la superficie, y nada más.

La socialización puede también escribirse como el proceso destinado a preparar a una persona para ser miembro de una sociedad; es decir, el proceso de adquirir actitudes, habilidades, conocimientos y valores que permitan al niño adaptarse al ambiente sociocultural en que vive y desempeñar ciertos roles. Implica procesos tales como la identificación, aprendizaje de un rol, adquisición de controles internos y pautas de conducta social: amistad, cooperación, competencia, liderazgo, etcétera. La escuela es el medio formal para que el niño adquiera la socialización.

b) fases del desarrollo social

Mucho antes de que el bebé sea capaz de erguirse andar y hablar, reacciona ante los adultos que lo rodean; lo siguen con los ojos y manifiesta agrado cuando se le aproximan o disgusto cuando se alejan y, sobre todo, sonrían y gesticulan alborozadamente cuando lo toman en los brazos y lo acarician. A los tres meses da muestras inequívocas de conocer a su mamá y papa y a otras personas que lo tratan con frecuencia. Empieza también a mostrar cierto interés por otros niños. Una vez adquirida la facultad de hablar, su socialización se desarrolla más rápidamente. Ya es capaz de comunicarse no solo por gestos, sino por palabras.

El niño aprende primero a relacionarse con los adultos y se sirve de ellos como base para acercarse a los demás niños. Hacia los dos años, comienza a manifestar cooperación insipiente: juega con otros niños, aunque esta actividad es paralela entre ellos con algunos intercambios ocasionales; por ejemplo, cada niño arrastra su carrito y, de pronto, detiene al amigo que va más a prisa. Su tendencia a cooperar con otros aumenta hacia los seis años, cuando el juego requiere cierta colaboración de sus compañeros.

Los esposos Opie (1969) han observado cuidadosamente el juego de los niños de seis a doce años. Consideran que se asemeja a un organismo vivo en constante evolución y adaptación alerta a nuevas circunstancias (la lluvia, la nieve, etc.). Distinguen entre el juego-sin restricción- y juegos estructurados por reglas. Reconocen hasta dos mil quinientos y distinguen ciertos tipos básicos tales como casar, atrapar, buscar y perseguir, que son clasificados según el motivo principal: el "tocamiento" defectos nocivos (el encantado), el perseguidor en desventaja (la gallina ciega), el numero igual de jugadores que buscan y se esconden (policías y ladrones) y otros.

Los niños suelen imita más que inventar. El aspecto interesante no esta tanto en ellos sino en los niños que los diseñan, en su capacidad para organizarse, establecer reglas, aprender y enseñar. La conducta ritual de los juegos según los Opies se debe a procesos neurológicos que consideran como formas de comunicación, diversos tipos de situaciones de aprendizajes y modelos simbolitos de conflictos y resolución.

En la seguridad del juego el niño afronta la inseguridad, racionaliza los absurdos, se reconcilia con la limitación de no dejarse llevar por su capricho, asimila la realidad y actúa heroicamente sin estar en peligro. Los juegos ayudan al niño a sentirse seguro al desempeñar el papel de dar ordenes, infligir castigos, robar los bienes ajenos simularse muerto, arrojar una bola u otro o golpear sin causar daño. La vida ordinaria no suele ofrecer tales experiencias.

Los niños parecen estar conscientes que la vida encierra más experiencia que las permitidas por los mayores. En el mundo infantil los árboles son para treparse en ellos, los arroyos para saltarlos, los guijarros para hacer patitos en el agua y una barda alta existe para subirse ágilmente y caminar sobre ella. El niño despliega en los juegos organizados las características de la conducta sociable: amistad, cooperación, compasión y competencia. Usualmente en esta época multiplica sus conductos sociales, aunque suele retroceder en situaciones difíciles o después de experiencias ingratas, tales como sentirse rechazado por el grupo o pelearse con un amigo.

Paradójicamente, la socialización del niño se desarrolla de forma casi simultánea a su individualismo. Con todo, ambas tendencias no son tan antagónicas como podría pensarse. El individualismo impulsa al niño, por un lado, a afirmarse, emanciparse, defender sus intereses y competir con otros. La socialización, por otra, lo inclina a participar de lo suyo, buscar amistades y cultivarlas, obtener la aprobación del grupo y mantenerse leal a este. Toda su vida experimentará tensión entre ambas tendencias y quizá necesitara ayuda para evitar que el individualismo absorba a la socialización.

La socialización exige el desarrollo de nuevas formas de conductas. El individuo sociable es aquel que no solo desea estar con los demás sino emprender con ellos actividades conjuntas. Se distingue del gregario, que únicamente desea la presencia de otros y se siente solo cuando está lejos de ellos, sin interesarse por establecer relaciones con otras personas.

El niño no nace sociable en el sentido de que espontáneamente tienda siempre a llevarse bien con todos. Debe aprender esta arte difícil, y solo lo adquiere gracias a las oportunidades de tratar con distintos tipos de individuos, especialmente en los años de la niñez. Cuanto antes se le den estas oportunidades más fácilmente adquirirá formas de conductas que lo dispongan a adaptarse al grupo, sobre todo si los papás le ofrecen ejemplos de participación social. Los niños educados en instituciones donde se restringe la participación social son socialmente menos maduros que los que proceden de hogares que le ofrecen oportunidades de practicarla.

c) RASGOS SOCIABLES

La amistad. Tan pronto como el niño empieza a tener contacto con otros niños muestran preferencia por alguno de sus compañeros de juego. Desde la edad de tres o cuatro años empiezan a desarrollarse lazos amistosos entre los chicos. A veces duran semanas, pero en ocasiones persisten durante meses y años, aunque el niño haya conocido entre tanto a otros chicos. Una de las mayores fortunas de la niñez – y todavía más de la madurez – consiste en tener un amigo íntimo en el cual se confía totalmente. Una de las peores desgracias es carecer de él.

En el trato con sus amigos el niño aprende a cooperar y a superarse; se inicia en los principios del juego limpio, en el valor de dar y recibir, en el significado de la aprobación y conformidad sociales, y a conocer el límite de sus capacidades. Aprende también a llevarse con personas de diferentes capacidades intelectuales y físicas.

De acuerdo con algunas investigaciones, las amistades de los niños suelen iniciarse por la cercanía física de otros niños, el estado socioeconómico y cierta percepción de las necesidades e intereses. Sin embargo, cada amistad reviste características peculiares. Las amistades pueden basarse en verdadera afinidad entre los chicos o en una relación de oportunidad – uno tiene juguetes de los que otros carecen – o bien entre uno que manda y otro que se somete².

La etapa 0 (3 a 7 años) se caracteriza por compañerismo en juegos momentáneos, como arrastrar el carrito, tirar la pelota, etcétera; los amigos son estimados por sus rasgos materiales y su cercanía: “este es mi amigo, vive al otro lado y tiene un carro grande “. El niño no puede aun distinguir entre su propio punto de vista y el del amigo.

² Psicología del desarrollo. El lactante y preescolar. (Trad. De P. Rivera), Manual Moderno, México, 1981.

En la etapa 1 (4 a 9 años), el niño es capaz ya de distinguir su perspectiva y la del amigo. Sin embargo, aun no entiende que tratar con otros implica dar y recibir. Considera la amistad solo de un lado: "Juan es mi amigo, pues hace lo que le digo".

En la etapa 2 (6 a 12 años), el niño empieza a ver las perspectivas como reciprocas. Toma en cuenta al otro y es consciente de que la amistad no funciona sin la participación de los dos.

Empero, el niño ve todavía la amistad como ventaja para servir a sus propios intereses personales más que a los mutuos. Se expresa en frases como: "me gusta, le gusta, hacemos cosas juntos".

En la etapa 3 (9 a 15 años), el niño ve no solo el punto de vista propio sino también el ajeno; puede abstraer la amistad y asumir la visión objetiva de un tercero, ajeno a aquella. Entonces inician relaciones íntimas y pasa de la etapa de considerar a la amistad como cooperación en los intereses del amigo, al estadio de verla como colaboración para fomentar intereses mutuos y comunes. Los amigos empiezan a participar más en los sentimientos que en los secretos, proyectos o convenios y se ayudan a resolver los conflictos personales y sociales. Esta amistad suele vivirse con cierto exclusivismo y "posesividad".

La etapa 4 (15 años en adelante) es de las amistades autónomas e interdependientes. La amistad respeta la necesidad de autonomía y al mismo tiempo incluye las características del estadio anterior.

Algunos niños no tienen amigos por comportarse de un modo tal que impulsa a otros a rechazarlos. La falta de amigos también puede deberse a que los intereses del niño son diferentes de los de otros chicos de su edad, o bien a la agresividad que impide que se le acerquen.

Varios autores observan que cuando se deja a los niños valerse de sus propios recursos en sus relaciones con otros, logran un grado aceptable de cooperación entre ellos, a pesar de algunos altercados. Los adultos pueden

fomentar el sentido de cooperación en el niño pequeño, si en vez de mandarlo a recoger sus cosas, le proponen hacerlos juntos. El niño experimenta así el gusto de ser útil y aprende la provechosa lección de los beneficios de la cooperación.

La compasión. Otro rasgo social, a veces involucrado en la amistad, es la compasión; ósea, el participar en los estados emocionales de otros. Desde pequeños, los niños son compasivos, como cuando tratan de suprimir la causa del dolor ajeno, confortar a los más pequeños y protegerlos.

Las manifestaciones de la conducta compasiva de los niños son variadas. En general el niño es más compasivo con las personas cercanas a él en parentesco o amistad.

La pandilla. Después de que el niño entra a la escuela, comienza a relacionarse, con compañeros de su edad y pierde interés en jugar solo en la casa o con uno o dos compañeros. Así mismo, le fastidian las fiestas familiares y los días de campo sin la compañía de niños de su edad. El interés por los juegos individuales cede al de juegos en grupo.

A medida de que el niño sale del círculo familiar y entra en el mundo de sus coetáneos logra obtener satisfacción de su trato. Aprende a llevarse con los desconocidos y a agasajar a los amigos, que reemplazan gradual y definitivamente el influjo de la familia en las actitudes y conductas del niño. El grupo es un conjunto de niños de la misma edad (de 10 a 12 años) y sexo que tienen sentimientos semejantes y actúan de la misma manera.

La pandilla es un grupo local espontáneo formado sin intervención externa y sin ningún fin interno. Resulta del esfuerzo espontáneo de los niños por formar un grupo adecuado a sus necesidades, que suple lo que la sociedad adulta deja de darles y les proporciona tregua de la vigilancia de los mayores.

La pandilla establece su propia disciplina y su propia autoridad, suele tener un líder. No es necesariamente producto del mal ambiente. Los niños no se juntan a esa edad por que sean capaces de hacer cosas que los demás no saben

hacer, ni por vivir en el mismo barrio, ni por pretender imponer su voluntad a los demás. Pertenecer a una pandilla depara al niño no solamente compañía y oportunidad para divertirse, sino también le produce un sentimiento de orgullo de haber sido aceptado por el grupo y ser leal a este.

La pandilla de las niñas difiere de las de los niños en que constan de pocos miembros y se rodean de mayores secretos; tiene líderes más autoritarias y rehúsan tratar con chicas que no pertenecen al grupo.

d) RASGOS ANTISOCIALES.

La timidez. Se manifiesta en niños pequeños al tratar personas desconocidas o aún con personas conocidas en circunstancias extrañas. Sino se remedia oportunamente tiende a acentuarse con el tiempo. En cualquiera de sus formas, despierta en los padres considerable desencanto pues cuando esperan con mayor interés que el niño cause buena impresión, este parece incapaz de sostenerse en sus dos pies. El desencanto paterno agrava el problema en vez de resolverlo.

La timidez del niño nace en parte de un temperamento más delicado; pero con mayor frecuencia proviene de haber asustado al niño no una sino muchas veces. Los papás contribuyen inadvertidamente a agravar la timidez del niño al mostrarse contrariados por su inhabilidad. El niño teme entonces perder el amor de sus padres.

La impaciencia e inconsideración que le manifiestan, a causa de sus limitaciones y errores, los persuaden de que no solo debe amar a sus padres sino temerlos. Luego extiende esa actitud a los demás y procura evitar su presencia.

La mejor manera de combatir la timidez, es dejar de expresar la falta de satisfacción con el niño. Si se logra que se sienta más seguro de sus papás, se sentirá a largo plazo más seguro de los demás. Ya se dijo, al tratar de los problemas emocionales, que la timidez es fundamentalmente inseguridad de si

mismo y de las propias habilidades, nacidas con frecuencia de la inseguridad que el niño experimenta en sus relaciones con sus papás.

El negativismo. Permite al niño expresar su negatividad al oponerse al aceptar lo que se le indica. Si los papás dicen “sí”, el dice “no” y, si los papás dicen “blanco”, el dice “negro”.

El egoísmo. Cierta grado de egoísmo es natural en el niño, pues desconoce el valor relativo de las cosas; pero si se apega a una cosa como si formara parte integral del mismo, algo anda mal.

El egoísmo puede originarse en la falta de cariño. Entonces se distorsiona la apreciación del niño sobre la importancia de lo propio y se vuelve egoísta, pues la posesión de muchas cosas lo compensa de la falta de amor. Su resistencia a compartirlas debe interpretarse como signo de desconfianza de que los demás le retornen su afecto.

El egoísmo se previene y se remedia con la entrega generosa de los padres al niño, de suerte que este la aprecie; con la donación de su propio tiempo más que por la compra de juguetes que pueden obtenerse con dinero.

Es natural en los niños la tendencia a coleccionar; pero cuando al hacerlo se comportan como si los elementos de la colección tuvieran as importancia de un miembro del propio cuerpo, conviene que los padres concedan más atención al niño.

Una vez que los papás se añaden a la colección, pasan a ser la parte más valiosa de la misma y la importancia del resto se desvanece. El niño aprende así a ser generoso y desprendido con sus cosas.

La rivalidad. La competencia o rivalidad es una de las reacciones sociales más precoces en los niños. A veces se presenta con carácter agresivo, ero en si misma es enteramente natural. El ser buen competidor no solamente acrecienta el goce el juego, sino también la opinión que uno se forma de si mismo. La ausencia total o exageración de este rasgo debe intranquilizar a los

padres. La competencia tiene sus raíces en los esfuerzos del niño para ganar el amor de sus padres y se extiende a otras actividades, a demás del logro mismo del amor. Si el niño siente que debe esforzarse mucho para conseguir el amor de sus padre, compite exageradamente. Percibe que su propia dignidad esta en juego, sino consigue o que se a propuesto.

Cuando el amor que recibe es independiente de sus realizaciones, no tiene que esforzarse tanto y el goce de ese cariño lo escusa de la necesidad de afirmarse a cada paso. Trata de ganar, pero no necesita hacerlo. La lucha repetida sin resultados puede producir el efecto opuesto: la ausencia de competencia. El niño se percata de no poder llegar a la meta señalada y abandona el juego. Entonces reacciona con timidez o cooperación exagerada para ocultar el miedo al rechazo.

Siempre conviene reconocer los esfuerzos extraordinarios del niño. Al hacerlo así, se le señala el hecho de que un esfuerzo superior al ordinario es digno de alabanza, y se le indica que logra disfrutar más el amor de sus padres siendo más emprendedor y responsable.

Los pleitos. La agresión es una reacción contra la frustración. Mientras más se contraria a una persona, esta se vuelve más agresiva. Si se castiga a un niño por su agresividad, se le frustra más y solo se consigue que se vuelva más agresivo. Por eso fracasan muchos intentos de controlar la agresividad infantil. Los niños aprenden a controlar su agresividad ante los padres por miedo al castigo. Pero este control solo sirve para producirles más contrariedades que engendrarán más agresividad cuando los padres se ausenten. El niño no es agresivo gratuitamente. Algo le ha sucedido que le impide lograr un fin importante para el.

2.10.- LA SOCIALIZACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE LA FAMILIA

Antes de hablar del cariño conviene recordar brevemente la historia de la familia, pues no siempre ha sido lo que en la actualidad. Hasta el siglo XVII se basaba en las actividades de la vida diaria: arar el campo, pastorear el ganado, cultivar el huerto, manejar la rueca y cuidar de los niños. De aquí nacía la cohesión inquebrantable. Los parientes no vivían dentro de la misma casa sino cerca, y los niños convivían con los adultos desde que eran capaces de ayudar en el campo, taller u otra ocupación. No existían ciudades gigantescas como las actuales, el niño escogía a quien amar. La mayor parte de labores hogareñas-lazo de unión de la familia- empezó a efectuarse fuera: tejer, hacer el pan, reparar los muebles, etc. El resultado lógico fue que los individuos no necesitaban trabajar en el seno de la familia sino fuera de él; es decir, el grupo familiar dejó de ser el centro en cuyo derredor giraba la vida de sus miembros. Este tipo de familia aun perdura en algunos de los países más atrasados.

Con la industrialización y la formación de la sociedad urbana ha aparecido otro tipo de familia, cuyo unión no depende de las labores de cada uno de sus miembros en beneficio mutuo-esta se efectúa fuera del hogar-sino de las necesidades emocionales de sus miembros. El padre se ausenta por lo menos durante ocho horas-con frecuencia también la mamá-y la única actividad realizada regularmente en el hogar consiste en preparar la comida, lavar la ropa y educar a los niños. El vínculo más importante que enlaza a los miembros de la familia urbana moderna es el cariño. Cuando este se apaga, la pareja se prepara y los hijos-si los hay-quedan al cuidado de algunos de los papás. (Mousseau, 1975).

2.10.1 El cariño

Las investigaciones realizadas más recientemente indican que la satisfacción de las necesidades físicas del niño-alimento, aire, abrigo, limpieza y sueño no basta para su desarrollo normal. Los niños de asilos y orfanatos, a pesar de tener satisfechas estas necesidades, manifiestan rasgos de agresividad, incapacidad de dar afecto y recibirlo, lentitud para aprender y sobre todo, inseguridad. Estos niños duermen menos de los que en un hogar normal rara vez sonríen o dan muestra de alegría y son pasivos y apáticos. El marasmus, forma de consunción lenta, no se debe a factores físicos, sino que parece estar relacionado con serias perturbaciones emocionales de los recién nacidos. Otros estudios concluyen que los niños necesitan del apoyo de un adulto cariñoso para explorar el mundo.

Algunas investigaciones señalan que la frialdad materna suscita en los niños dificultades en la alimentación, produce agresividad y enuresis y retarda el desarrollo de la conciencia moral. En cambio, la madre cariñosa que pasa más tiempo con el hijo, le facilita conocerse así mismo, aceptarse y sentirse más contento.

El niño amado confía en el amor de la madre y posee una mayor motivación para plegarse a sus indicaciones, así se comporta como ella lo desea. Tiene más que ganar si lo hace y más que perder, si se rehúsa a obedecerla.

Cuando el niño es mayor, los padres manifiestan su amor mediante el esclarecimiento de sus inquietudes y la participación de sus juegos.

Algunas mamás se quejan de que a sus hijos no les gustan las demostraciones de cariños, pues lloran y se revelan cuando los toman en brazos. En tales casos es posible señalar que quizás existan un rechazo inconsciente hacia el niño que este percibe de alguna forma. Dada la importancia capital del cariño, todas las amenazas de retirárselo al niño son totalmente desaconsejables. Frases como "ya no te quiero", constituyen amenazas reales para él, pues sus recursos mentales son insuficientes para comprender el alcance limitado de tales

expresiones. El niño necesita sentir que se le ama por ser el hijo, no por lo que hace o por lo que vale.

2.10.2 La seguridad

El afecto da origen a la seguridad. El niño nace incapaz de valerse por si mismo en un mundo amenazador. Llega a la vida en el más absoluto desamparado, al grado de perecer si no se recibe los cuidados adecuados. Gracias al estímulo paterno, el niño comienza a moverse, a decir sus primeras palabras y a dar sus primeros pasos. El amor vigilante de la madre-madre que sigue como sombra las primeras exploraciones del niño- le da a este la seguridad necesaria para acometer la tarea de conocer el medio que los rodea.

El sabe que cerca existe una figura amada en la cual encuentra alimento, calor, consuelo e incentivo; es decir, seguridad para su diminuta e insignificante persona. La madre alaba al hijo le celebra sus primeros ensayos y lo recompensa por sus esfuerzos desmañados. El cariño de los padres, las figuras más sabias y poderosas del mundo infantil, da confianza al niño en su pequeñez e incapacidad para valerse por si mismo.

Poco a poco se le graba la idea de que sus papás, tan buenos y sabios, lo aman, aun siendo pequeñito y desvalido, debe ser porque el verdaderamente vale. Así el amor de los padres es el punto de apoyo de los esfuerzos infantiles para afrontar la realidad, es puente tendido entre la incapacidad del niño y sus logros futuros, es origen de una seguridad más sólida: la basada en la conciencia de la propia capacidad.

2.10.3 La aceptación

Como consecuencia del cariño, la aceptación se manifiesta en la aprobación del niño por el hecho de ser el hijo. Los padres que aceptan a sus hijos lo hacen cada uno a su modo. Son al mismo tiempo amables y firmes, se muestran especialmente sensibles a las necesidades del niño, advierten sus señales de molestia, incomodidad o dolor y lo convierten y lo protegen contra los

peligros. La aceptación implica respetar los pasos del niño por su desarrollo. No se le violenta a pasar de una etapa a otra ni se le compara desfavorablemente con su amiguito que ya camina, habla y se viste solo. Los papás que aceptan al hijo desean, naturalmente, que sobresalga, pero sin ponerle precio al amor que le tienen; es decir, su cariño permanece invariable lo mismo en los triunfos que en los fracasos del hijo. Los papás que aceptan a sus hijos tratan de que estos crezcan, sin considerar sus muestras de inmadurez como manifestaciones de tontería o de perversidad. Acogen las preguntas del niño, nacidas de su deseo de aprender, sin tratarlo como si fuese importuno, reconocen su responsabilidad para señalar límites a la conducta del niño y a sus deseos atropellados. Se consagran a él sin transformarse en sus esclavos.

Las consecuencias del clima de aceptación son benéficas para el niño; cuenta con protección contra impulsividad; no necesita lanzarse a batallas que aun no puede ganar tiene oportunidades para crecer y explorar el mundo, de ensayar y fracasar en muchos de ellos sin poner en peligro su propia seguridad.

Puede expresar libremente sus sentimientos y ser francos en sus relaciones con los demás; finalmente, se siente libre de manifestar sus miedos sin incurrir en el ridículo.

El rechazo es lo opuesto de la aceptación. Puede asumir formas diversas, como la negligencia y la crueldad, el perfeccionismo y la protección exagerada. La negligencia es la falta de los cuidados necesarios para que el niño crezca. La crueldad se manifiesta en insultos, golpes e incluso en privación de alimentos.

Más frecuente es el rechazo disfrazado de perfeccionismo y de protección exagerada, ya que en nuestra sociedad es difícil que una madre admita conscientemente que rechaza a su hijo. Busca entonces, inconscientemente, alguna razón, independiente de su estado emocional, para rechazar el niño y la

encuentra en la herencia del hijo, en su salud o en su conducta, lo cual la obliga a exigirle más.

Ciertas actitudes de protección exagerada son, a veces, una forma inconsciente y solapada de rechazo. El perfeccionismo trata de desarraigar el más existente en el niño la protección exagerada se afana por prevenir todo peligro que pueda acecharle. Las consecuencias del rechazo son desastrosas. El niño rechazado debe apoyarse en sus propios recursos que por lo general, son limitados. Se le deja solo, asustado, hambriento e incomodo. El niño físicamente maltratado carece de la fuerza necesaria para defenderse, aquel cuyas faltas se censura constantemente fracasa antes los demás por carecer de un apoyo para probar nuevamente sus propios recursos.

2.10.4 La estabilidad

El niño necesita también saber con certeza “donde esta”. Entre los sentimientos de incertidumbre que paraliza a algunos niños se encuentra los vínculos con sus habilidades, relaciones con los demás y actitudes que debe tomarse respecto de ellos. Un niño educado cariñosamente en un arco familiar estable mira a sus padres bajo una perspectiva uniforme, en el cual se registra cambios menores y aun algunos mayores pero que de ordinario permanece sólida en su conjunto.

Los niños son incapaces de alcanzar la estabilidad, fruto de una situación firme y segura si constantemente sufren cambios bruscos sin razón evidente, como los de residencias y de escuela, que les impide formar amistades duraderas y sentir que pertenece ya a un grupo.

Los adultos nos sorprendemos ante un amigo que hoy nos saluda cariñosamente y mañana nos vuelve la espalda; y no nos detenemos a pensar que los cambios repetidos y arbitrarios en el carácter de los padres provocan confusión en el niño. La estabilidad implica también que los padres actúen de común acuerdo en las normas dictadas al niño. Pocos factores producen mayor

confusión en la mente infantil que la divergencia de los papás en el modo de educarlos.

Si la norma señalada por el papá es desobedecida con la complicidad de la mamá o, si el hijo se alía con el papá para pasar por encima de los establecido por la madre se les esta enseñando a burlarse de las normas. Esta es una manera eficaz para que el niño “manipule” a ambos progenitores y acabe por enfrentarlos.

Los padres son quienes más hondamente influyen en la vida del niño. La percepción que tenga de ellos incide en gran medida a subida posterior. El niño percibe a la madre como fuente de alimento y de cariño comprensiva y protectora. Al padre lo ve fuerte y sabio. Generalmente, las niñas encuentran más atractivo al papá y los niños a la mamá.

Si el niño aprende a su padre como hombre arbitrario, dominante y duro interpretara de la misma manera todo lo que el papá haga. Si esta se a cerca, quiere dominar; si se aleja, muestra falta de afecto. Esta pauta perceptual permanece constante a través de la vida del niño y le lleva a atribuir a las figuras de autoridad las mismas características que percibió en el padre y, a las mujeres, los mismos rasgos que advirtió en su mamá.

Vemos pues, la importancia de ofrecer al niño un ambiente de cariño, aceptación y estabilidad, pues su percepción de las personas permanece constante durante toda su vida y la imagen que se forme del padre y de la madre será proyectada en sus relaciones con los demás hombres y mujeres.

Si el ambiente hogareño ha sido cariñoso, acogedor y estable, el niño se formará una buena imagen de los hombres; pero si ha sido victima de rechazo y falta de afecto, percibirá a los demás como enemigos peligrosos y se mostrara inseguros y desconfiado, temeroso de que se repita las experiencias ingratas que ensombrecieron sus primeros años.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El proceso metodológico para fundamentar la investigación es documental y de campo, los cuales se conformaron de un conjunto de actividades en métodos y técnicos de recopilación, por medio de libros y revistas, así como de la observación en el aula.

El enfoque es de tipo no probabilístico ya que todos los alumnos hombres y mujeres se le aplicarán un cuestionario.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar esta investigación se recurrirá al trabajo descriptivo al cual se refiera uso del diseño cuasi-experimental, en el cual se acostumbra utilizar grupos ya determinados como será el caso de esta.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra de la investigación se llevará a cabo con un total de 20 alumnos del tercer grado, grupo B de un total de 450 alumnos de la escuela primaria “Colegio del Valle de Macuspana”. Cuyas edades oscilan entre 8 a 9 años, ese grupo es seleccionado de acorde a las características de algunos niños, así como de doce grupos que integran la institución educativa, para ello no se recurrió a un muestreo no probabilísticas, ya que por el tipo de la investigación pues es cuasi-experimental

3.4 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la observación sistemática, los instrumentos más comunes son:

LA OBSERVACIÓN

Consiste en ver determinadamente un hecho o fenómeno que se desee estudiar y esta se divide en observar participante y no participante.

LAS ENTREVISTAS

Es un instrumento valioso para la investigación que consiste en obtener datos importantes por medio de una conversación entre el entrevistado y entrevistador.

LOS CUESTIONARIOS

Es una serie de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación, en la elaboración de este se necesita de un previo conocimiento del fenómeno a investigar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

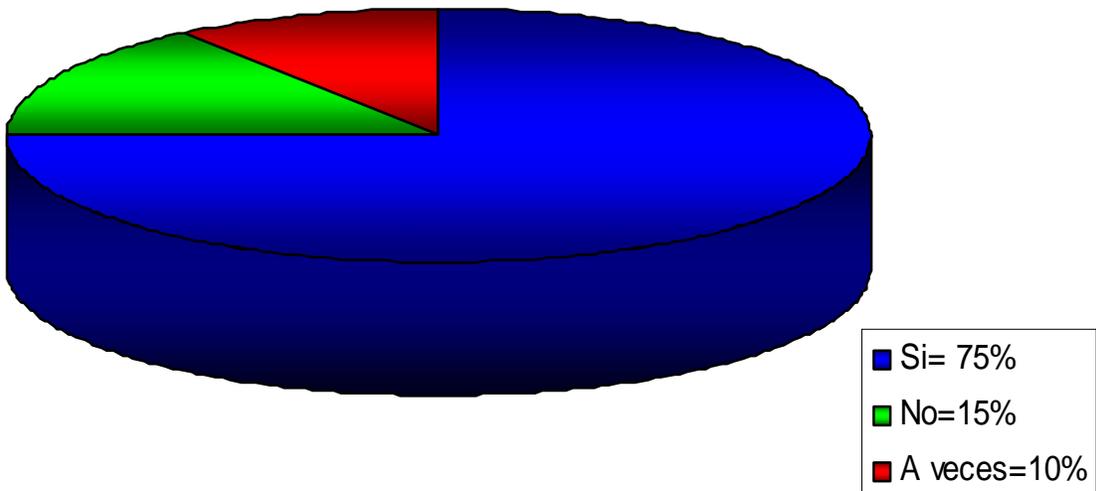
ENCUESTAS A LOS MAESTROS

PREGUNTA 1

El resultado que obtenemos es que el 75% de los 13 docentes sí propician un ambiente socializador con los niños, el 15% dijo que no y el 10% contestó que algunas veces.

Este reactivo realizado tuvo la finalidad de detectar al docente sobre sus estrategias para crear la socialización de los niños dentro del salón de clases.

¿Usted como docente propicia un ambiente socializador con los niños?

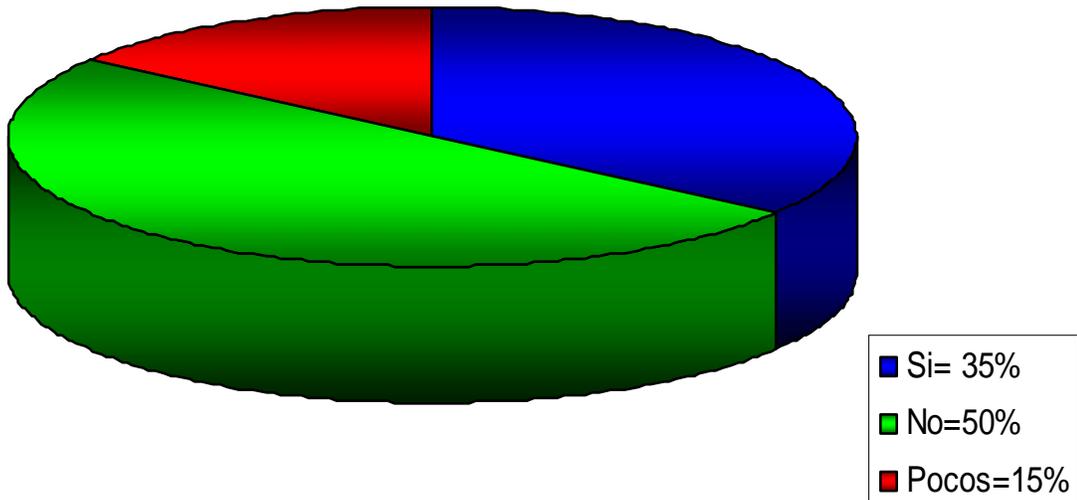


PREGUNTA 2

Este reactivo nos lleva a una finalidad más clara donde nos mencionan, el 35% de los docentes encuestados que sí tienen niños que no se integran en equipo para realizar diversas actividades, el 50% respondió que no y el 15% que muy poco.

Queda mencionar que el mayor porcentaje de los docentes sí trabaja con los niños de escasa socialización.

¿Usted tiene niños que no le gusta integrarse en equipo para realizar diversas actividades?

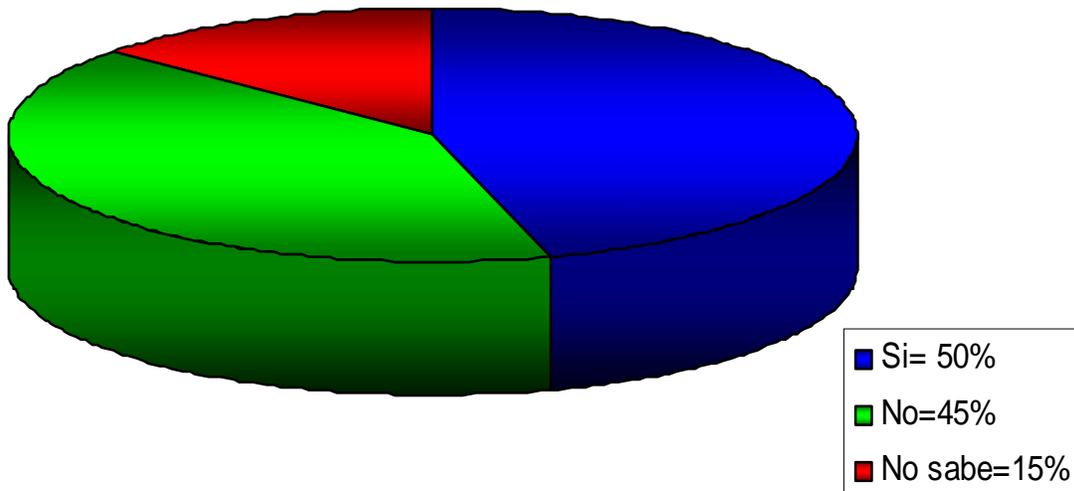


PREGUNTA 3

El resultado de este reactivo nos lleva a comprobar que el 45% de los docentes encuestados respondieron que conoce poco los factores que obstruyen el ambiente socializador que viven algunos niños, mientras que el 50% agregó que lo conoce mucho y el 15% de los docentes restantes respondió que no conoce dichos factores.

Esto nos lleva a analizar que la mayoría de los docentes, no conocen los factores que influyen en la integración del niño dentro del aula.

¿Conoce usted cuáles son los factores que obstruyen el ambiente socializador que viven algunos niños?

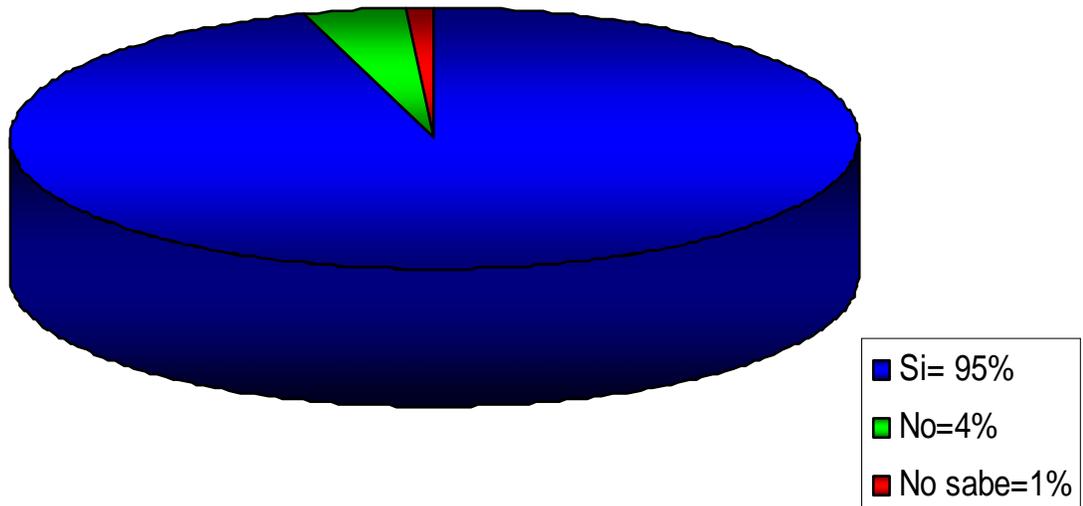


PREGUNTA 4

La siguiente pregunta nos lleva a conocer que el 95% de los docentes encuestados consideran de mucha importancia en el ámbito de la socialización en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, el 4% respondió que es muy poco importante y el 1% no sabe.

Estos resultados nos hacen analizar que el mayor porcentaje de los docentes encuestados sí considera de mucha importancia este factor para lograr en el niño una enseñanza completa.

¿Considera importante el ámbito de la socialización en el proceso de la enseñanza-aprendizaje?

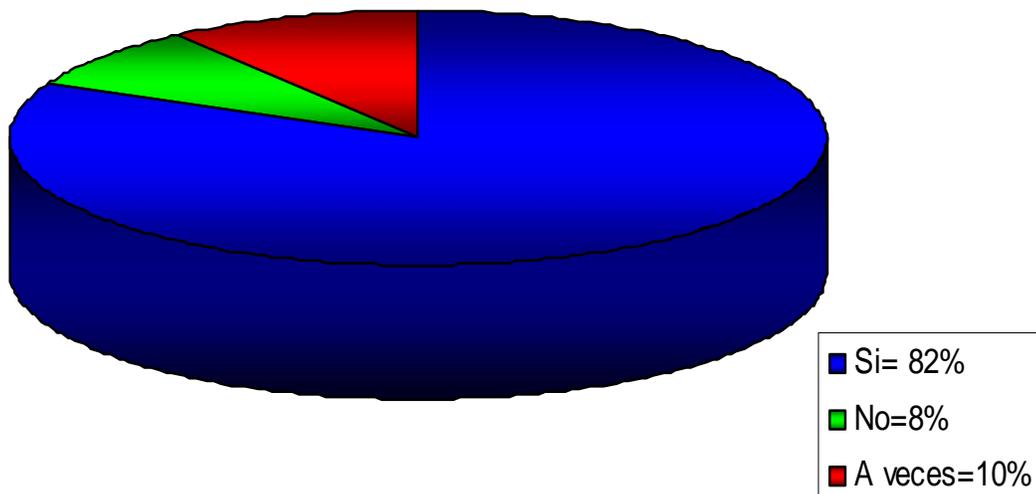


PREGUNTA 5

Del total de los docentes encuestados el 82% mencionó que sí propicia en sus reuniones de padres de familia, explicar la importancia que tiene la socialización en los niños, por otro lado el 8% dijo que no y el 10% restantes agregó que algunas veces.

Estos resultados son alentadores pues nos permite conocer y analizar que la participación de los padres en las actividades cotidianas de los niños es de gran importancia para lograr en ellos mayor seguridad.

¿Cómo docente ha propiciado en sus reuniones de padres de familia, explicarles la importancia que tiene la socialización en los niños?

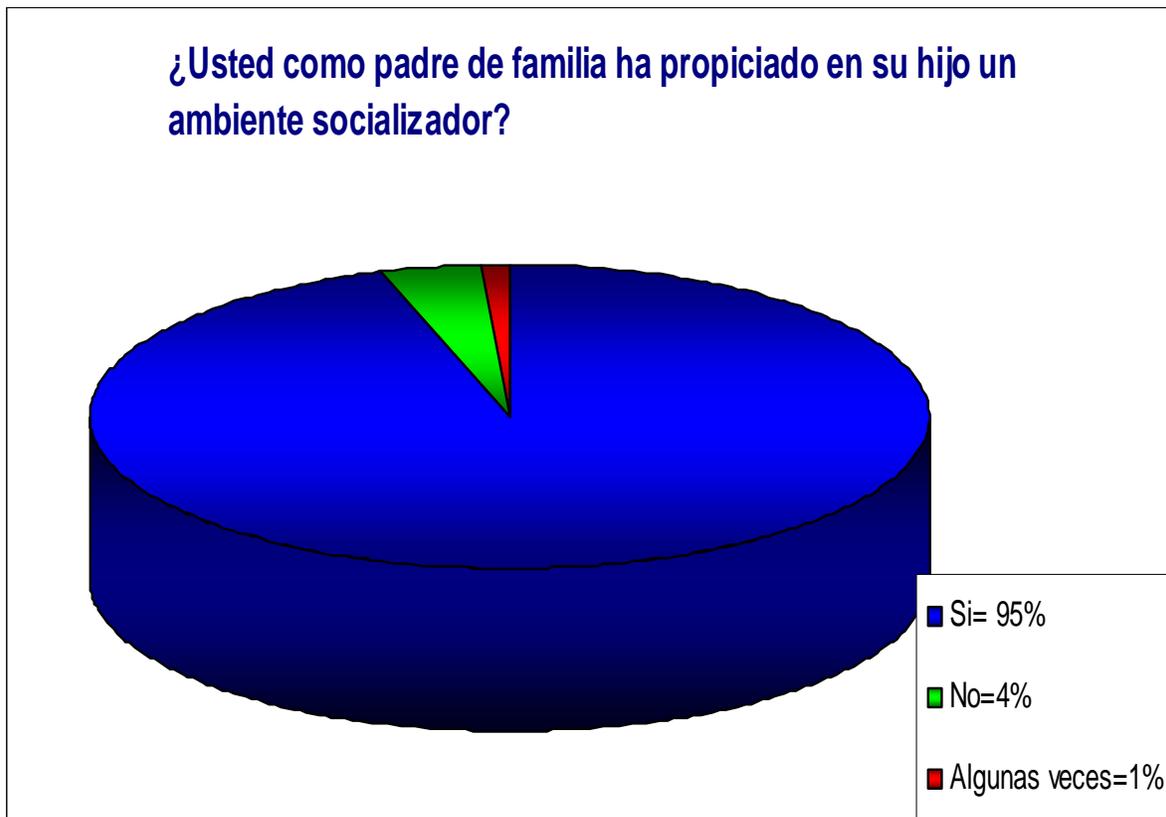


ENCUESTAS A LOS PADRES DE FAMILIA

PREGUNTA 1

Como podemos apreciar en este reactivo, nos muestra que el 95% de los padres encuestados dicen que sí han propiciado en su hijo un ambiente socializador, el 4% dijo que no y el 1% restante mencionó que solo lo hacen algunas veces.

Con estos resultados podemos analizar que es muy favorable la participación de ellos para el proceso enseñanza-aprendizaje en los niños.



PREGUNTA 2

Del total de los padres de familia encuestados el 86% considera que sí es importante la socialización en el ambiente escolar, el 12% no lo cree tan importante y el 2% agregó que es de poca importancia.

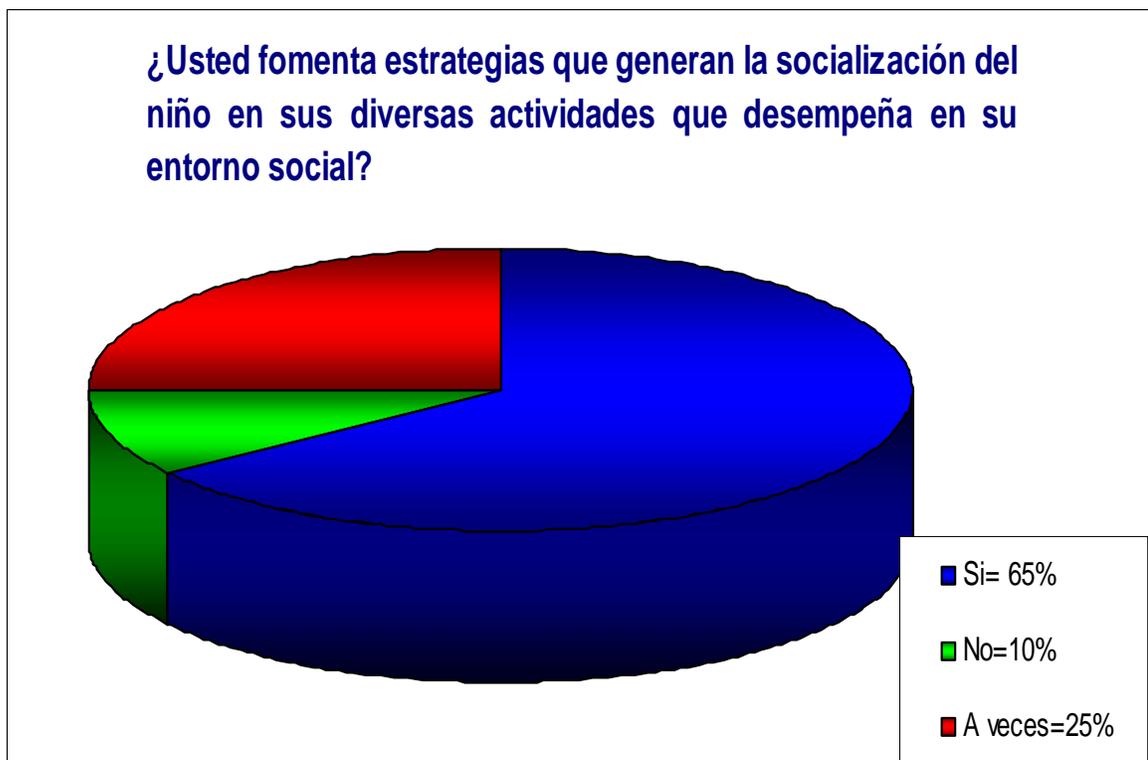
Teniendo como resultado que la mayoría de los padres tienen el mayor interés en que sus hijos se desenvuelvan en el ámbito familiar escolar y social.



PREGUNTA 3

El resultado de este reactivo nos muestra que el 65% de los padres encuestados contestaron que sí fomentan estrategias para generar la socialización del niño en sus diversas actividades que desempeña en su entorno social. El 10% mencionó que no y el 25% restante contestó que a veces.

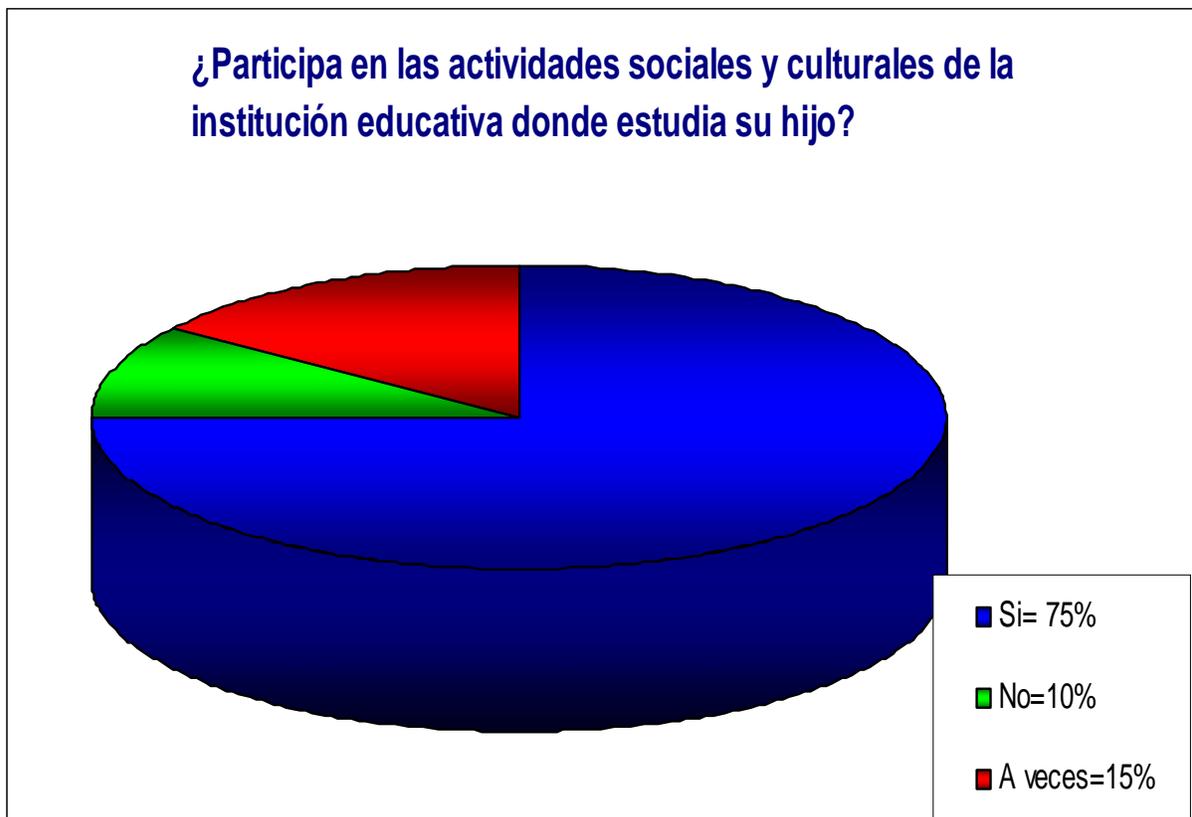
Dichos resultados nos da a conocer que la mayoría de los padres buscan alternativas que favorezcan en su totalidad la integración del niño en su ambiente social.



PREGUNTA 4

La siguiente pregunta nos muestra como resultado que el 75% de los padres encuestados sí participan en las actividades sociales y culturales de la institución educativa donde estudia su hijo. Por otro lado 10% mencionó que no y el 15% agregó que a veces.

Analizando con estos resultados la importancia que tiene el que los padres estén involucrados en dichas actividades para un apoyo en su integración social.

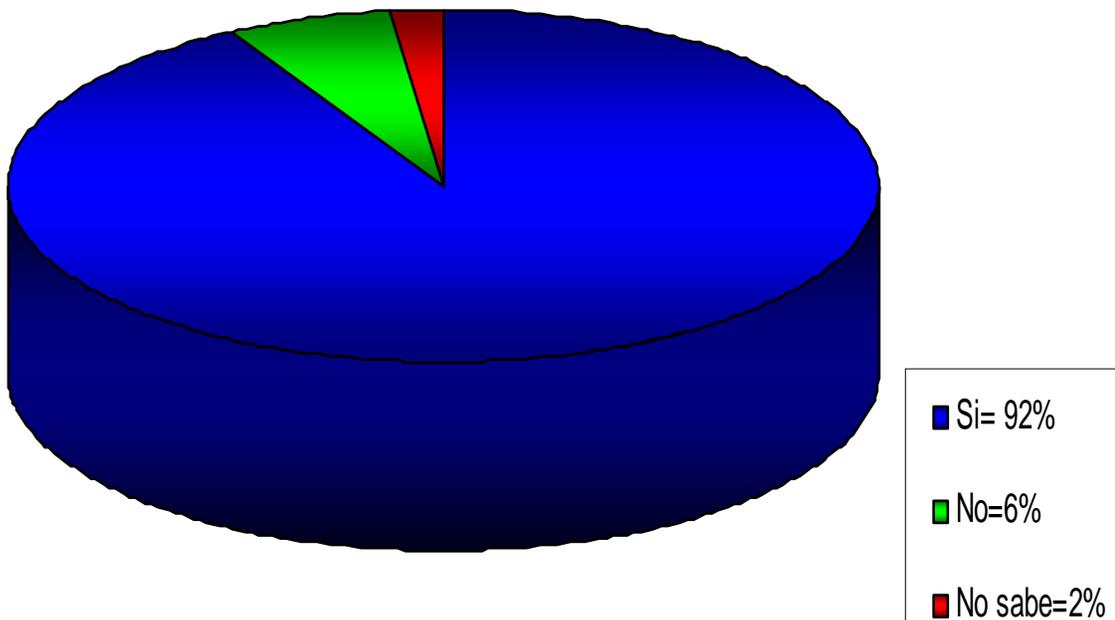


PREGUNTA 5

El 92% de los padres de familia encuestados están de acuerdo en que es muy indispensable que su hijo se desarrolle en un ambiente favorable y agradable para adquirir una educación integral, y solo el 8% encuestados mencionó que es poco indispensable.

Este reactivo nos ayuda a ver favorablemente los padres están interesados en que su hijo se desarrolle en completo desenvolvimiento en todo su entorno social.

¿Para usted es indispensable que su hijo se socialice y desarrolle en un ambiente favorable y agradable para adquirir una educación integral?



CONCLUSIONES

El material que aquí hemos presentado en resumen autoriza las siguientes conclusiones:

Siempre que personas cuyos motivos, frustraciones o intereses personales son parecidos se encuentran unas con otras y cuando sus preocupaciones e intereses no son debidamente satisfechos por medio de los canales establecidos por la costumbre o la ley o a través de la organización social dominante, esas personas tienden a interactuar unas con otras.

La interacción continuada conduce a la diferenciación de los papeles o funciones que han de ser realizados para la consecución del objetivo común. Y la diferenciación de papeles y funciones entre los participantes, durante cierto periodo de tiempo, es lo que constituye la configuración que podemos llamar grupo.

Toda formación humana de este tipo crea sus propias reglas y normas para encauzar la conducta y actitudes de los miembros dentro de sus límites.

En un grupo espontáneo, lo mismo que en cualquier otro, las reglas y normas realmente importantes a los ojos de los miembros son generalmente las referentes a la existencia y conservación del grupo y a las esferas de actividad relacionadas con los intereses motivante comunes que fueron inicialmente la causa de que esas personas empezasen a interactuar.

Las propiedades principales del grupo así formado constituyen una organización (estructura) de funciones y de estatus y un conjunto de reglas y normas para las actividades relacionadas con los objetivos comunes. Esa organización (que no es necesario que sea reconocida formalmente) y ese conjunto de normas (que no es necesario que estén formalmente escritas) definen el sentimiento del “nosotros” que alienta dentro del grupo y que sus miembros expresan en sus relaciones con los extraños.

Al cabo de cierto tiempo, las normas expresadas en ese sentimiento del “nosotros” llegan a ser sentidas como obligatorias personalmente por cada uno de los miembros dignos y sinceros emiten sus juicios y justifican o condenan los acontecimientos que se dan dentro de la esfera del “nosotros” de acuerdo con su sentido de identificación con el grupo.

Según la importancia que desempeña el grupo en las vidas de sus miembros, la imagen que cada miembro se hace de sí mismo, su sentimiento de responsabilidad personal y lo “debido” y “no debido” del grupo se convierten en parte de su conciencia.

Por tanto, la formación de grupos tiene una gran influencia en las actitudes y en la conducta de la persona, con o sin sanciones y controles externos.

PROPUESTA DE SOLUCION AL PROBLEMA

Después de haber realizado esta investigación a la socialización; como factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje llegué analizar en esta investigación que la tarea del niño es definirse así mismo, no obstante la meta de los esfuerzos de los padres es ayudar a los niños madurar en cada etapa de su vida.

En la niñez el individuo debe adquirir actitudes sanas sobre sí mismo, y esto lo puede desarrollar con el apoyo moral y afectivo que le proporcionan sus padres.

Por otro lado los padres que son consiente que el ambiente de su hogar no es feliz, pueden buscar ayuda psicoterapéuticas `para toda la familia ayuda que les permitirá a solucionar sus problemas o afrontarlos con mayor tranquilidad, o bien unirse a algún grupo de padres dedicados a comentar problemas educativos y ayudarse mutuamente a resolverlos para restaurar el bienestar familiar.

Por lo antes mencionado hablaremos de las fases de la orientación educativas como posibles sugerencias al problema.

Las tres fases de la orientación educativa en la escuela infantil

Podríamos distinguir claramente tres fases en la orientación de la educación. Infantil (de 3 años a 8) desde una perspectiva psicológica, que tendrá en cuenta a los participantes más directos de la acción educativa; niños y niñas, tutor y padres (o responsable tutor del menor),

Estas tres fases las denominamos:

- A) PRIMER CONTACTO
- B) PROCESO DE ADAPTACIÓN
- C) INTEGRACIÓN

A) Primer Contacto

Se hace referencia en él al periodo inicial y de toma de contacto primero que se da al inicio del ciclo.

En este primer periodo van a estar basadas las decisiones que tomará el tutor con respecto a su acción educativa, también tendrá una influencia importante en cuanto a las actitudes con las que se enfrentará al desarrollo inicial de esa acción tutorial. Constituyéndose en lo previo, dentro de su acción tutorial y por lo tanto significativo.

Para una gran mayoría de los niños supone su primer contacto social, así que la primera información que reciben los tutores sobre sus alumnos proviene en la mayoría de las ocasiones de la familia y más concretamente de los padres. Por lo tanto el tutor va a recibir una información por una objetiva como por ejemplo el número de hermanos, el puesto que el educado tiene en relación a sus hermanos (si es el pequeño, el mayor, el único, el mediano...), la ocupación de los padres, la salud del pequeño, su rutina diaria en cuanto a horarios y modos de alimentación, de sueño y en general de comportamiento así como gustos, predilecciones por determinadas actividades...

Interesa así mismo reconocer en esta primera toma de contacto las expectativas y actitudes que los padres manifiestan con respecto al educado. Para recoger este tipo de información el educador realizará preguntas, observará gestos, silencios, dudas, satisfacciones...

Para recoger toda esta información es cómoda la realización previa de un cuestionario sencillo y claro que los padres rellenen junto al tutor en el transcurso de una primera tutoría en un ambiente distendido que invite a la confianza y al respeto con el fin de que facilite la comunicación.

Las actitudes y creencias que con respecto a las capacidades del niño tenga el tutor influirán de manera decisiva en el desarrollo de las actitudes y creencia de capacidades del pequeño, de ahí, que me parezca fundamental que el tutor tenga un concepto positivo global de las potencialidades que los más pequeños son capaces de desarrollar si se les da la oportunidad.

Como dice Albert Jacquart: “estamos programados para aprender, todos somos superhombres en potencia”.

Esta primera acción tutorial se complementará con la información que el autor recogerá directamente de sus primeros contactos, sesiones con los pequeños dentro ya del espacio que configura su aula, primero, y el centro después. Pero esta información para que sea útil debe ser registrada de una forma objetiva y sistemática.

Estamos hablando de la evaluación inicial, y de nuevo será preciso el consenso entre el equipo docente del ciclo para determinar los criterios que configuren el que, el cómo y el cuándo evaluar, sin olvidarnos que el tutor es una persona, que los niños son personas, que estamos hablando de un proceso, el de enseñanza-aprendizaje que se realiza en función de las relaciones humanas.

Todos quienes estamos involucrados de una u otra forma en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje sabemos el reto que este consenso significa.

La característica básica común a todas las fases de la orientación es el proceso dinámico que constituyen y a través del cual ninguna de las fases se termina en sí misma. Permanece abierta, a la exploración, al ajuste que determinará la experiencia, la realidad concreta y también cambiante y como no dinámica.

B) Proceso de adaptación

La orientación tiene su segundo tiempo, una segunda fase, la adaptación. Tanto los pequeños como los padres y el tutor necesitan de este periodo para asimilar y acomodar la nueva situación en la que todos se encuentran y a la que van a adaptarse progresiva e inteligente.

Irán adaptándose al espacio del aula y del centro, al tiempo de permanencia y a las nuevas personas con las que comparten ese tiempo (sus iguales, profesores, su tutor...).

También el tutor se va adaptándose a los pequeños y en ese proceso de adaptación del tutor, la variable más importante que se pone de manifiesto es la sensibilidad del mismo para captar tanto las demandas de los pequeños como las reacciones que estas provocan en él.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser bidireccional, ya que solo así se consigue una interacción significativa.

Si la sensibilidad es una variable fundamental en este proceso será necesario ponerla de relieve a través de una información nuevamente objetiva, es decir, será conveniente un registro de todas aquellas conductas y sesiones que llamen la atención del tutor por una u otra razón, recogiendo tanto el comportamiento u actitud del niño o niños como la reacción experimentada por el tutor.

La utilidad de esta información se basa en el objetivo fundamental del tutor en esta etapa, conseguir que todos los niños se adapten, de acuerdo a sus capacidades y respetando sus diferencias individuales.

Será preciso recoger esta información de manera sistemática durante el periodo que considere necesario el equipo docente, en función de las características del centro y del aula (tutor, niños).

En general este periodo suele durar de tres a seis semanas.

No se trata de averiguar qué es lo que hacen bien o mal unos y otros sino de reconocer aquellos comportamientos favorecedores de la adaptación, buscaremos siempre lo positivo, en cada situación incluso en las más caóticas. Será importante por ejemplo registrar si el niño llora cuando lo dejan en la escuela, si los lloros son persistentes y se resiste a la calma, si trae chupete o cualquier otro objeto de la casa... si se muestra muy inquieto, así como si llega contento y las actividades con las que más disfruta.

La orientación que se decidan establecer para cada paso, se realizaran, siempre que sea posible contando con el tutor, los padres y el niño, a quien no se le debe excluir del proceso de toma de decisiones pues favorecerá la comprensión del niño con respecto a lo que el ámbito escolar exige de él.

La capacidad de comprensión de los pequeños es mayor que su capacidad de comunicación, es por eso muy importante que se le explique de manera clara, sencilla, tranquila y reiterativa lo que de él esperamos y porque.

En este segundo tiempo denominado “proceso de adaptación” la acción de la orientación psicológica dará luz sobre los valiosos recursos actitudinales que el tutor posee, como por ejemplo “la mirada” y la “sonrisa”. Dos elementos de trabajos básicos y excepcionales que interesa que el tutor sea consciente de ellos y así sepan como los usa.

Schiller fue el primero en hacer constar que el sentido de la mirada es experiencia fundamental de la alteridad sobre la que se basa la socialización. Lo primero que el niño hace activamente es mirar; lo primero que capta es la expresión de quienes le miran; lo primero que el educador hace activamente es mirar, lo primero que capta es la expresión de quienes le rodean.

La mirada constituye un elemento básico y preponderante para la estructuración, comprensión y comunicación del mundo que me rodea “la mirada del otro me habla de mí”.

La sonrisa es una manera de ser, en un principio se corresponde con estado de tranquilidad, para pasar a convertirse en esbozo de comunicación y terminar en expresión dialogante

El sí y el no son signos sociales y socializantes portadores de componentes actitudinales.

El no, parece preceder al sí; conocimiento por diferencia. En cuanto que soy diferente a ti me conozco.

El tacto constituye otra herramienta básica en el trabajo de máxima tensión al igual que calma, tranquilidad, atendiendo a la necesidad de proximidad e intimidad del niño y proporcionándole la seguridad que necesita para adaptarse.

La necesidad de establecer vínculos afectivos establece con los progenitores o quienes les sustituyen es una necesidad básica no aprendida (J. Bowlby).

Los pequeños están, en su mayoría, en este ciclo de la educación infantil ante su primera experiencia que les separa durante tanto tiempo de su entorno habitual y en consecuencia se convierte en un factor preponderante a atender sensiblemente por el autor en complicidad con los padres.

La reacción más esperada del niño es que ponga en marcha el sistema de señales que él mismo ha configurado como procuradores de proximidad e intimidad... lloros, gestos, vocaciones, sonrisas... que muy posiblemente utilice de forma flexible dependiendo de su desarrollo interno, de su situación, de la persona con quien interactúa y de su experiencia organizada previa.

Todos estos recursos actitudinales el tutor los pone en marcha y los desarrolla reforzados y guiados por la comunicación verbal (y no verbal).

El proceso de adaptación ha de estar asentado en la comunicación, no solo verbal y gestual, también en la comunicación escrita.

El mensaje escrito no está fuera del alcance perceptivo del niño en su medio habitual, por lo tanto no hay ningún motivo para que se excluya prácticamente de su medio-aula. El lenguaje escrito gráfico y matemático van a construir apoyos perceptivos importantes para la discriminación y estructuración del medio y de sí mismo.

El mensaje escrito está presente en la vida del niño y por lo tanto considero que debe ser integrado al igual que los demás en su medio-aula.

C) Integración

La última fase de la acción educativa pondrá en revisión las dos anteriores. Si se ha logrado la integración de las normas establecidas en el primer contacto y se ha favorecido su consecución a lo largo del proceso de adaptación, observaremos plásticamente la integración... así mismo será el momento en que si no se ha conseguido, si no se observará plásticamente, convendrá reiniciar el proceso desde una nueva toma de contacto que nos descubra facetas facilitadoras e inhibidoras a poner en marcha en el proceso de adaptación que culmine con la integración de todos los niños dentro del Sistema Educativo a través del medio-aula, medio centro.

La plasticidad de la integración la observaremos en el juego, función de vital importancia en el proceso de representación y estructuración del medio en el niño.

Las orientaciones psicológicas en esta etapa irán fundamentalmente dedicadas a la conveniencia de la verbalización de las acciones que tanto el niño como el tutor realizan en el medio-aula, medio-centro.

Verbalizaciones del tipo: ¿Qué estoy haciendo ahora? Correr, saltar, mirar, oír, tocar, atender, pensar, hablar, escribir, dibujar, jugar.

La acción orientadora destacara las posibilidades que todos los materiales tienen, no tanto en sí mismos como en la utilización que de ellos hagamos explotándolos en una acción educativa lúdica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Allport, G. M. La personalidad. (Trad. de I. Antich), Herder, Barcelona, 1977.
2. Aragó Mitjans, J.M. Psicología religiosa del niño, Herder, Barcelona, 1965.
3. Bauleo, Armando, Ideología, grupo y familia, México, Follos Ediciones. 1982
4. Cartwright, Gormin y Alvin Zander. Dinámica de grupos, investigación y teoría. México Trillas, 1976
5. De Azevedo, Fernando, Sociología de la Educación. México, Fondo de Cultura Económica, 1964.
6. Debesse, Maurice y Gaston Mialaret. Aspectos sociales de la educación, I. Barcelona, Oikos-Tau, 1976. (Tratado de ciencias pedagógicas, Vol. 9).
7. Dewey, John, Experiencia y educación. Buenos Aires, Losada, 1943.
8. Fitzgerald, H.E. Strommen, Ellen A. y Mckinney, J.P. Psicología del desarrollo, el lactante y el preescolar, (Trad. de P. Rivera), El Manual Moderno, México, 1981.
9. Freinet, C. Técnicas Freinet de la escuela moderna. (Trad. de Julieta Campos), Siglo XXI Editores, México, 1978.
10. Descleé de Brouwer, Iniciación de los niños en la vida. Bilbao, 1975.
11. Lapassade, George, Grupos, organización e instituciones, Barcelona, Granica, 1977.
12. Muus, R.E. Teorías de la adolescencia. (Trad. de Tomás), Paidós, Buenos Aires, 198

ANEXOS

HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN

Colegio del valle de Macuspana
“ser y mejorar para trascender”

HISTORIA DE LA FUNDACION DEL “COLEGIO DEL VALLE DE MACUSPANA”

El colegio del Valle de Macuspana fue fundado el 18 de Agosto de 1971, en la Ciudad de Macuspana, Tabasco, Cabecera Municipal de este Municipio; lugar que se encuentra a 50 Km. De Villahermosa, Tabasco.

El día 4 de septiembre se bendijo el lugar que ocuparía las instalaciones del nuevo Colegio, acto realizado por el señor Obispo Antonio Hernández Gallegos. Este colegio fue fundado por petición del Sr. Párroco José del Carmen Gómez a la Reverencia Madre María Emilia Morones Chávez; Superiora general de las Siervas de Jesús Sacramentado, en ese tiempo. La primera directora fue la Madre María de la Purificación Elena Ponce Alcalá.

El día 6 de Septiembre de 1971 dieron inicios las clases escolares del Colegio del Valle de Macuspana; pero fue hasta el 9 de noviembre el día en que fue reconocida oficialmente por la Secretaria de Educación Pública. En un acto oficial se hizo el abanderamiento de la escolta, de la nueva Institución; al cual asistieron las autoridades educativas y el Párroco Padre José del Carmen Gómez y padres de familia. El 20 de noviembre se participa por primera vez el desfile deportivo y como suele suceder en estos lugares, bajo una tremenda lluvia.

A través de los años y con el esfuerzo de las diferentes directoras y personal docente, el Colegio del Valle a logrado mantener un reconocimiento especial en todos los aspectos: Académico, Artístico y especialmente en los valores Humanos-Cristianos; que son los que transforman y forman la personalidad de los niños y jóvenes que durante 36 años han pasado por las aulas de esta institución.

Esc. Prim. "Colegio del Valle de Macuspana"



Esc. Prim. "Colegio del Valle de Macuspana"



