UNIVERSIDAD CENTRAL DE LAS VILLAS
FACULTAD DE PSICOLOGIA

TRABAJO DE DIPLOMA

TITULO:

“La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares de 9 y 10 años”

AUTORA:

Ammi Elim Vergel Expósito

Tutora:

Dra, Dalgys Pérez Luján

Curso 2004-2005

“En todo tiempo ama el amigo
y es como un hermano en tiempo de angustia”

Proverbios 17: 17

Dedico este esfuerzo:

A mi amigo de la infancia y la juventud quien me ha guardado siempre y en sus manos he estado segura. A mi Señor y Salvador Jesús.

A mis seres amados quienes han sido mis fieles guardianes: mima, pipo y Michi.

Al compañero tan especial que Dios me ha regalado: mi cabeza, mi corazón y mi brazo fuerte.

Al familión de Remedios y los regados por todas partes que son mi apoyo e inspiración.

A mi tutora, que en los finales de mi carrera sus exigencias profesionales me han ayudado mucho.

A mis amigas del cuarto y hermanos del grupo universitario, quienes me han hecho crecer en la Universidad.

A todos los que me han ayudado en este esfuerzo.

Agradecer es solo una palabra para expresar el contenido de tan inmenso sentir.

Mil gracias a mi Dios por la perseverancia y la fuerza que me da.
Agradezco el empeño de mis padres y hermana, de mi tío Jesús y toda la familia en este ejercicio profesional.
Agradezco a mi esposo por sus ayudas incontables y la mayor: por su compañía en todo momento.
Agradezco a la profe Nery y a los niños del cuarto A por la calidez de su amistad y la disposición para ayudarme.
Agradezco a todos los profesores que durante la carrera disfrutaron enseñarnos y a mi tutora, la profesora en estos finales.
A todos mis amigos, en especial a mi amiga Aymeé, las amigas del 303 y las de Remedios, a Ysladis, mi amiga habanera, a Virginia, al profesor Luis R. López Bombino…. y temo seguir nombrando y dejar de mencionar a personas tan importantes para mí.

Mil gracias a todos.

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I "UN ACERCAMIENTO TEÓRICO AL TEMA DE LA AMISTAD Y LAS CUALIDADES MORALES" 7

1.1 LA AMISTAD Y OTROS CONCEPTOS AFINES 7
1.2 DIFERENTES MODELOS EN EL ESTUDIO DE LA AMISTAD 10
1.3 LAS CUALIDADES MORALES Y OTROS CONCEPTOS CERCANOS 21
1.4 DISTINTAS POSICIONES TEÓRICAS EN TORNO AL DESARROLLO MORAL 23

CAPÍTULO 2 "DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA" 31

2.1 SELECCIÓN DE LOS ESCENARIOS 31
2.2 DESCRIPCIÓN DE LOS ESCENARIOS 33
2.3 DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS. 35

CAPÍTULO 3 "ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS" 46

3.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA 46
3.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA 58
3.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA TERCERA ETAPA 61

CONCLUSIONES 83

RECOMENDACIONES 85

BIBLIOGRAFÍA 86

ANEXOS

RESUMEN

La presente investigación surge como necesidad de incrementar las investigaciones encaminadas a determinar la influencia de la amistad en la Educación Moral de los niños. Se seleccionaron intencionalmente 18 niños que cursan el cuarto grado en la escuela “Marcelo Salado Lastra” como muestra de la investigación, la cual se desarrolló a través de tres etapas que dieron cumplimiento a los objetivos específicos del trabajo. En la primera fueron aplicadas varias técnicas como: cuestionario “Redes sociales de niños”, entrevista focalizada a la maestra, “Relatos Reactivos” y Cuestionario a los padres, información que fue triangulada por las distintas fuentes. En la segunda se utilizaron preguntas seleccionadas del cuestionario “Amigos y Grupos” y se analizó la información extraída del mismo. En la tercera se aplicaron observaciones participantes y entrevista focalizada a los niños, y se realizó un experimento formativo. Los resultados prueban que el grupo de amigos con sus reglas formales e informales contribuye a la formación de cualidades morales como la responsabilidad en el estudio, la disciplina, la solidaridad, honestidad y la lealtad. Los indicadores de la amistad posibilitan también la formación de cualidades morales de carácter positivo. Esta constituye una condición favorable para la formación de una cualidad moral ya que la propia naturaleza de la amistad: la intimidad, la reciprocidad afectiva y la colaboración que implica favorece la estructuración de actividades que posibilitan la formación de cualidades morales. Las principales recomendaciones se dirigen al diseño y aplicación de propuestas educativas encaminadas a aprovechar la amistad como una condición favorecedora para la formación de cualidades morales y en otra dirección encaminadas a estimular cualidades morales que subyacen a las relaciones de amistad las cuales estimularán la formación de relaciones amistosas.

INTRODUCCIÓN

El Siglo XXI se presenta ante el mundo como el siglo de las luces tecnológicas. Los avances de la informática permiten circular mayor flujo de información sin barreras geográficas ni limitaciones de tiempo. La automática se convierte en la ciencia de la accesibilidad reduciendo los movimientos humanos y sustituyéndolo por el de las máquinas.

Ante este vertiginoso desarrollo para muchos el tecnicismo es la dimensión formativa de mayor interés en la educación de las nuevas generaciones.

Sin embargo, a la par de los avances científicos muchas publicaciones recogen los altos índices de criminalidad y violencia mundial. (Arellano, s.f, Arroyo, s.f Capitulado de violencia, s.f).

Jorge Núñez, doctor en Ciencias Filosóficas, nos comenta al respecto: "Necesitamos una mirada más humanista, más centrada en el hombre, su felicidad y sus valores cuando analizamos la ciencia y la tecnología y también un fundamento más científico y tecnológico cuando de comprender al hombre y su vida espiritual se trata" (Núñez, 1999: 56)

Nuestro país intenta caminar en sintonía mundial con los avances tecnológicos pero también prioriza el crecimiento humano en tanto garantiza una educación dirigida a la formación integral de cada cubano.

Pensando en esto afirma Núñez (1999) que el progreso en la ciencia y la tecnología debería suponer una mayor capacidad para ayudar a resolver los grandes problemas humanos, o atenuar los grandes desequilibrios que son típicos del mundo de hoy.

Por esta razón intentamos que las motivaciones en el saber técnico no sean al estilo sofista sino que estén al servicio del crecimiento espiritual del hombre.

En audiencia pública desarrollada en Cuba a instancias de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y tecnología acerca de la formación de valores en las nuevas generaciones se resaltó como una de las insuficiencias del proceso socializador, la tecnocratización refiriéndose a la sobrevaloración de la formación técnica en detrimento de la humanista (Domínguez , 1996: 33-34)

Es en este marco de alza humanista que el tema de la Educación Moral cobra vigencia como un proceso complejo que ha de iniciarse desde edades tempranas y en el que han de intervenir múltiples factores desde el familiar, escolar, comunitario y social.

En este sentido se ha demostrado el papel rector de la familia en la educación de los hijos (Palacios, 2002) y de la escuela que conjuntamente cumple el papel no solo de trasmitir conocimientos científicos sino que junto a la familia coopera en la educación de valores y principios (Palacios, J., A, Marchest y C, Cesar, 2002).

Otros autores como Moll y Kurland (1996); Moll y otros (1992) con la intención de derribar las paredes de las aulas y aludiendo a lo que los niños y niñas traen a la escuela sin ser consciente de ello, han utilizado el concepto de “fondos de conocimiento”. Se alude directamente a través de esa idea a los valores y conocimientos domésticos, estrategias para sobrevivir, y sobre todo, al hecho de que no son independientes de la practica y están distribuidos socialmente. (Palacios,J ; Marchesi, A; Coll, C, 2002)

Reflexiones como estas y muchas más orientan investigaciones desde varias ciencias las cuales se involucran en el tema de la Educación Moral.

Desde la Filosofía y la Ética se abordan elementos de la axiología fundamentalmente. En esta dirección se han encaminado trabajos como los de López, L. R (2004) y Chacón,N (1999) entre otros.

En el campo de la Pedagogía se destacan investigaciones dirigidas a la Educación Moral del niño basadas en charlas educativas insertadas en los programas de estudios (Pedroso, M. Z, Beovides, L., Rodríguez, M., 2001; Corzo, M y Hernández, M., 1996).

Considerar el tema desde un enfoque psicológico nos conduce a hablar de educación moral de la Personalidad lo cual implica la intervención sistemática y coordinada de los distintos agentes socializadores en función del desarrollo moral desde la infancia hasta la adultez. La educación moral de la Personalidad se va peculiarizando en la medida que el proceso de socialización avanza y los cambios evolutivos y psicológicos se presentan. Ejemplo de ello es la Educación

Moral en la etapa infantil la cual se dirige por principios de la Psicología y la Educación Infantil.

La educación moral del niño incluye necesariamente la enseñanza de determinadas formas de conductas (Bozhovich, 1976). Es por esta razón que los alcances de una enseñanza basada en exigencias verbales de responsabilidad, obediencia y respeto son parciales hasta tanto no se les enseñe a los niños y se les entrene en comportamientos responsables, obedientes y respetuosos.

Entre los autores seguidores de la escuela soviética se revelan estudios encargados de explorar los mecanismos subyacentes a la formación de cualidades morales y si bien hacían alusión a la necesidad de entrenar a los niños en formas de conductas afín con las cualidades que se deseaban formar, para lograr la estabilización de dichas cualidades era necesario crear en ellos la necesidad de comportarse acorde a dicha cualidad y que la conducta fuera para ellos como un modelo, un ideal al que aspiran (Bozhovich, 1976).

En esta labor psicólogos cubanos exploraron la utilidad del teatro, y las obras literarias en la Educación moral de los niños. Destacándose Ochoa,S , García, M.A, Sorin,M, Martínez,G y Roloff,G (citados en Colectivo de autores, 2003).

Además de los aportes ya comentados, autores como L. S. Slavina; S.G. Jakobson; y Prokina citados en Bozhovich (1976) destacaron otros aspectos en el estudio del desarrollo moral de los niños. Comprobaron la importancia de la organización y control de la actividad por el escolar en la formación de cualidades morales así como la utilización de medios externos para ejercitar determinadas conductas, además de sugerir que el ejercicio de las conductas experimentales debía tener un motivo positivo y no coaccionante.

Finalmente hacemos alusión a otra vertiente de estudio en la cual los trabajos se dirigen a explorar la efectividad de técnicas basadas en el estímulo y la respuesta (Osoria , A , 1981; Boldiriev, N citado en Álvarez,1990).

Los estudios anteriores se encargaron de identificar distintos mecanismos de influencia en la educación moral como son: el uso de obras literarias y del teatro, técnicas enseñadas por el terapeuta, la intervención del maestro y del propio investigador. Sin embargo, aunque abundan los estudios que prueban la

influencia de los iguales en el desarrollo moral del adolescente (I.S.Kon, 1990) son escasos los que demuestran la influencia de los coetáneos en la educación moral de los niños. Consideramos que los coetáneos desde su natural cercanía dada la proximidad de edad constituyen espejos y señales en la construcción de la realidad y varios autores afirman que durante la niñez, a través de los coetáneos se logran aprendizajes variados. (Lorenzo, 2003, Nelson y Aboud, 1985; Dane, 2001; Rodríguez García, 2000)

Un ejemplo lo constituye el escolar de cuarto grado. Su relación con los iguales de la clase describe una nueva adquisición evolutiva: el desarrollo de la dirección social de la Personalidad que se traduce en la implicación con el grupo, la búsqueda de un lugar en él y la asimilación de las normas morales de este (Bozhovich, 1976).

En esta propia implicación con el grupo y sus miembros el niño establece relaciones afectivas con sus iguales, vínculos más íntimos como son las amistades. Siendo la amistad una relación más íntima y de mayor proximidad emocional consideramos importante indagar cómo se peculiariza la dirección social de la Personalidad en el contexto de los amigos, en especial, cómo se asimilan y desarrollan las normas morales en el marco de las relaciones amistosas e influyen en la formación de cualidades morales.

En relación a esto nos encontramos que las investigaciones en el tema de la amistad han seguido varias líneas. Una de ellas comenta funciones generales de las relaciones amistosas. (Kappman, 1996; Hartup, 1984; Requena, 1994) Otros autores describen las características de la amistad a lo largo de la vida pero con una mirada periférica del asunto, no profundizan en las funciones que en las determinadas etapas evolutivas cumple la amistad. (Sullivan, 1953; Selman ,1981). Algunos logran profundizar en las funciones de la amistad pero de manera instantánea, es decir, en un momento determinado de la vida. (Dane, 2001; Poulin y Boivin ,2000).

Nos percatamos que son escasos los estudios sobre la influencia de la amistad en la educación moral de los niños entre los autores que investigan en el tema de la amistad y también entre aquellos que investigan en el tema de la

Educación Moral. Por esta razón creemos conveniente elaborar el siguiente problema de investigación:

- ¿Cómo influye la amistad en la formación de cualidades morales en los niños de 9-10 años que cursan el cuarto grado en la escuela “Marcelo Salado Lastra”?

Para responder la interrogante científica nos trazamos como objetivo general:

- Determinar la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales de los niños entre 9-10 años que cursan el cuarto grado en la escuela “Marcelo Salado Lastra”.

Las tareas encaminadas a cumplir el objetivo general quedaron planteadas en los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la significación de los amigos en el grupo de clase para la formación de cualidades morales.
- Caracterizar las relaciones de amistad en el grupo de clase.
- Determinar el contenido de las cualidades que son estimuladas en el marco de la amistad y las vías de su formación.
- Comprobar la utilidad de la amistad como condición para formar una cualidad moral.

Asumimos como referente teórico el enfoque Histórico-Cultural el cual nos permite estudiar las funciones de los significativos en el desarrollo de la Personalidad de manera contextualizada, es decir, en Situación Social de Desarrollo, refiriendo la función de los agentes socializadores y explicando los mecanismos que subyacen a dicha relación además de ubicarnos en etapas evolutivas donde se destacan las nuevas adquisiciones.

Los aportes de este trabajo están dados por la determinación de la influencia que tiene la amistad en la formación de cualidades morales en el escolar, tema este contextualizado en esta etapa por desarrollarse la dirección social de la Personalidad como una nueva adquisición evolutiva y con gran vigencia en la educación moral de los niños. Además nos da la posibilidad de diseñar metodologías que apoyadas en los resultados de la investigación logren implementar sistemas de acciones para la educación moral de los niños y sean utilizadas en la práctica educativa.

Capítulo I “Un acercamiento teórico al tema de la amistad y las cualidades morales”

“La amistad es un alma compartida en dos cuerpos”.

Aristóteles.

1.1 La amistad y otros conceptos afines.

La amistad es un tema estudiado con la ayuda de los métodos pertenecientes a las distintas ciencias especiales, así por ejemplo la Sociología, la Etnografía y las ciencias históricas estudian la amistad como una institución social específica que cumple determinadas funciones en el sistema de las relaciones sociales, su vínculo con instituciones sociales (familia, parentesco), la evolución histórica del rol social del amigo e ideas normativas independientes. La Ética por su parte estudia la axiología de la amistad que examina sus aspectos valorativos y pretende revelar el valor de la amistad para la sociedad y los principios morales que orientan las relaciones amistosas. (Kon, I.S, 1984).

Para la Psicología la amistad es un sentimiento, un vínculo emocional de una persona a otra que solo puede comprenderse en el sistema de vivencias afectivas del individuo (Kon, I.S, 1984).

Aun siguiendo las pautas que ofrece la Psicología para definir la amistad muchos aspectos del concepto son comunes a otras categorías abordadas desde la Psicología y otras ciencias. De ahí la necesidad de delimitar conceptos relacionados con la amistad como son: la competencia social, el compañerismo y la aceptación social.

Competencia social

Entre los diversos conceptos que los autores ofrecen sobre la competencia social compartimos con Schneider el siguiente:

"La competencia social es la habilidad para implementar conductas sociales adecuadas al nivel de desarrollo psíquico en que la persona se encuentra, que le permitan participar de las relaciones interpersonales y experimentar satisfacción con esta participación sin causar daño a los otros" (Schneider, 1993, p.19).

Este concepto hace referencia a elementos importantes. En primer lugar, a la correspondencia entre conductas sociales y nivel de desarrollo psíquico. Consideramos que en cada etapa evolutiva se destacan comportamientos típicos de dicha etapa ya sea por su inicio, desarrollo o fin, por ejemplo el juego en el preescolar, la actividad de estudio en el escolar, la implicación afectiva del adolescente con el grupo. Por esta razón podemos decir que cuando el escolar se comunica y comparte con sus compañeros de aula, juega en tiempos libres con ellos y tiene habilidad para realizar tareas escolares y otras actividades en colaboración, ha logrado desarrollar habilidades sociales correspondientes a su etapa evolutiva.

También es oportuno señalar que se trata de sentir satisfacción mientras nos relacionamos y un elemento importantísimo: sin dañar a los demás.

Compañerismo

El compañerismo es una forma de relación social muy frecuente, se desarrolla en un contexto determinado, y alrededor de la realización de actividades comunes como el estudio, el trabajo; de esta manera tenemos compañeros en la escuela y en el centro de trabajo. Según Maxwell (1992), los compañeros están en una misma fase de madurez cognitiva, social y emocional y por lo tanto en estas relaciones no hay diferencia de autoridad, conocimientos o capacidad cognitiva.

Aceptación Social

Lorenzo (2003) nos comenta que la aceptación social hace referencia a los múltiples puntos de vista con respecto a un niño particular y desde esta perspectiva, constituye un fenómeno unilateral.

La aceptación social o el grado en que un niño/a es querido por sus iguales, es un importante índice del ajuste y la adaptación actual de ese sujeto y es un buen predictor de la adaptación futura. Los niños/as que son ignorados por sus compañeros/as y rechazados por ellos/as, constituyen grupos de riesgo de distintos problemas en la infancia y adolescencia. Algunos afirman que el repertorio de habilidades sociales, es el mayor determinante de la aceptación social en la infancia; los niños/as socialmente habilidosos son los más aceptados y queridos mientras que los niños/as menos hábiles son meramente ignorados o activamente rechazados por sus iguales.

Definiendo la amistad y diferenciándola de los conceptos cercanos

La amistad constituye un tipo especial de relación interpersonal la cual no se circunscribe a un contexto determinado en su comienzo o fin como sucede con el compañerismo, ni es necesario que sus miembros estén en una misma fase de madurez cognitiva, social y emocional. La relación entre compañeros es más débil que la amistad. Ser amigos implica más que compartir en un momento dado y bajo determinadas circunstancias.

Es peculiar en cada etapa evolutiva al igual que la competencia social que se manifiesta en correspondencia con el nivel de desarrollo psíquico y también produce satisfacción a sus miembros. En la relación de amistad el niño aprende y ejercita habilidades sociales como la manera de comunicarse, comportamientos prosociales, empatía, entre otros. Algunos autores como (Hartup, 1984 citado en Palacios, Marchesi, A y Coll, C, 2002b) plantean que tener amigos es un logro social significativo. Otras investigaciones demuestran que niños con incompetencia social como son los agresivos, hiperactivos y tímidos logran establecer relaciones amistosas. (Lorenzo, 2003) y se ha encontrado una proporción de niños altamente aceptados por sus iguales, con

indicadores de competencia social, que no tienen una relación de amistad (Parker y Asher, 1987). Creemos que si bien tener amigos es un logro social significativo la amistad no es sinónimo de competencia social siendo una muestra de ello las relaciones amistosas establecidas por los niños con incompetencia social. La amistad es más que **una conducta o habilidad**, no es comportarse de un modo u otro acorde a las normas sociales, aspecto este distintivo de la competencia social. Compartimos con Selman su definición de amistad: **es una relación diádica promotora de vivencias únicas de autonomía, intimidad, comprensión interpersonal, sensibilidad y responsabilidad con el otro y la relación** (Selman, 1997 citado en Lorenzo, 2003: 46).

Se distingue de la aceptación social en el carácter unilateral que contrasta con su bidireccionalidad y la aseveración que distingue más claramente la naturaleza de la relación entre amistad y aceptación social es la planteada por Parker y Asher (1993 citado en Lorenzo, 2003: 49) cuando refieren el carácter de vínculo protector que la amistad supone ante los efectos que genera el rechazo social en el desarrollo socio-afectivo del niño.

1.2 Diferentes modelos en el estudio de la amistad

Existen algunas teorías, modelos e investigaciones a considerar en el estudio de la amistad.

Con el objetivo de explicar cómo se eligen los amigos se destacan tres tesis que comentan el hecho (Palacios,J , Marchesi, A y Coll, C, 2002b).

Encontramos por ejemplo la “Tesis de la selección activa” la cual plantea que niños y niñas seleccionan entre sus semejantes a aquellos que perciben como parecidos en los atributos que en cada edad se consideren relevantes (preferencias por juguetes, estilo de juego, posición en el grupo).

La “Tesis de la socialización recíproca” plantea que los parecidos entre los amigos se acentúan como consecuencia de la interacción reiterada entre ambos y de la mayor susceptibilidad a la influencia mutua.

La “Tesis de la complementariedad entre ambas” comenta: puede ser que en un primer momento predominan criterios de semejanza como catalizadores de atracción personal; establecida la amistad habría un proceso de socialización recíproca que acentuaría los parecidos (cuando más estrechas, recíprocas, estables y duraderas sean las relaciones de amistad, más se acentúa el parecido entre los amigos.

Investigaciones realizadas hacen alusión a beneficios de la amistad durante la vida y tomando como referencia aspectos generales. Los siguientes comentarios son una muestra de ello.

La relación de amistad es un vínculo horizontal donde no se expresan relaciones de poder o dominación entre los amigos. Esta oportunidad de participación, de libre expresión, facilita también la adquisición de nuevos aprendizajes y ofrece a los amigos la posibilidad de negociar y construir las normas y convenciones sociales de la relación (Lorenzo, 2003: 53).

La amistad es una relación basada en la reciprocidad, relación voluntaria basada en el gusto por estar juntos, una relación en la que el balance coste-beneficio suele ser siempre positivo (Palacios, J., A, Marchest y Coll, C, 2002b).

En todas las culturas la palabra amigo se encuentra en el primer vocabulario de los niños y niñas para etiquetar a este tipo peculiar de relaciones (Kappman, 1996 citado en Palacios, J., A, Marchest y Coll, Cesar, 2002b: 412).

Tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de buena salud mental (Hartup, 1984 citado en Palacios, J., A, Marchest y Coll, Cesar, 2002b: 408).

Los amigos son muy importantes en la construcción social de la realidad (Requena , 1994 citado en Palacios, J., A, Marchest y Coll, Cesar, 2002b).

Con una mirada operativa, más específica y estratégica de las relaciones de amistad en el niño, se han encaminado las siguientes investigaciones:

Nelson y Aboud (1985 citado en Lorenzo, 2003: 15) encontraron que los amigos explicaban mejor sus opiniones y criticaban a sus compañeros más frecuentemente que los coetáneos.

Los amigos comparten más información al mismo tiempo que son más prosociales que los no amigos (Berndt, 1981; Newcomb y Brady, 1982 citado en Lorenzo, 2003: 16).

Debido a la intensidad del involucramiento que la relación de amistad implica, sus influencias en los participantes sobrepasan el marco de una determinada expresión comportamental y transforman incluso formaciones psicológicas tales como el autoconcepto (Sullivan, 1953 citado en Lorenzo, 2003) o sus opiniones y expectativas con respecto al mundo social en el que interactúa (Dane, 2001).

Investigaciones recientes evidencian que los niños hiperactivos atribuyen a su relación de amistad importantes vivencias de satisfacción, al mismo tiempo que no reconocen en la relación altos niveles de conflicto (Lorenzo, 2003).

Poulin y Boivin (2000 citado en Lorenzo, 2003: 40), apuntan que los niños agresivos tienen amistades recíprocas que tienden a ser niños más agresivos que la mayoría.

Rodríguez Garcia (2000) comenta que los amigos constituyen fuentes de apoyo social en la práctica del deporte.

Hemos destacado algunas teorías que nos aportan posibles explicaciones sobre momentos como la formación de la amistad. Por otra parte las investigaciones enunciadas anteriormente hacen referencia a la función de la amistad en el desempeño y logro de actividades, e incluso su papel en el desarrollo psicológico ya que constituye un indicador de salud mental y facilita la construcción social de la realidad. Otros aluden a la influencia de la amistad en el desarrollo de formaciones psicológicas importantes como el autoconcepto; describen tipos de relaciones amistosas como la de los niños hiperactivos y agresivos. Estas direcciones de estudio han revelado importantes resultados con una mirada instantánea del fenómeno. Ahora bien, si quisiéramos buscar las distintas funciones que en una determinada etapa evolutiva cumple la amistad ¿cómo lo haríamos?

Autores como Selman (1981), Sullivan (1953 citado en Lorenzo, 2003), Rubin (citado por Lorenzo, 2000) describen cómo se forman las relaciones amistosas en las diferentes edades sobre todo en la infancia.

Selman (1981) basado en las fases piagetianas propone un modelo de desarrollo del concepto de amistad en estadios. En el primero de estos estadios la amistad se concibe y se define en términos de proximidad física: un amigo es alguien que vive cerca o con quien se juega habitualmente.

En este periodo la idea de amistad no se entiende como un proceso (algo que se gesta y se consolida con el tiempo) sino como algo que aparece de forma súbita y súbita puede terminar y a diferencia de la teoría de "Tesis de la selección activa" la noción de amistad tampoco incluye referencia a parecidos o diferencias en los rasgos de Personalidad entre quienes se dicen amigos.

En el segundo de los estadios descritos por Selman los amigos son ahora definidos como quienes ayudan, quienes prestan cosas, quienes divierten. Así al rasgo de la proximidad y la disponibilidad se añade posteriormente el de la función que el amigo cumple aunque en estas edades se trata de una función unidireccionalmente definida: mi amigo es aquel que me ayuda. Las relaciones de reciprocidad y ayuda mutua pasarán a formar parte del concepto de amistad en el siguiente estadio descrito por Selman que coexiste con el que se acaba de describir.

Un modelo clásico estructurado alrededor de la aparición de la capacidad para empatizar y simpatizar con otros, es el de Sullivan (1953). Según el modelo de Sullivan, los niños de 4 a 8 años tienen compañeros habituales de juegos, las relaciones se centran en el yo y la amistad se ve como un fenómeno transitorio sin estabilidad, es decir, los niños no se preocupan por su conservación si estas no satisfacen sus necesidades inmediatas. Para los niños de 7 a 12 años, las amistades se hacen más intensas y tienen un mayor compromiso, los niños buscarán crear y mantener relaciones más duraderas. Se introducen en la relación la intimidad y la reciprocidad.

Con la denominación de “capacidad para hacerse amigos” Z. Rubin describe una serie de estadios por los que transitan los criterios que subyacen a la elección del amigo en la infancia (citado por Lorenzo, 2000).

Primero transcurre el período de “satisfacción de necesidades” donde el amigo es elegido porque satisface determinados anhelos infantiles, se dice que los niños durante el mismo no pueden mantener más de una amistad estrecha a la vez. Este momento se solapa con otro denominado “etapa de reciprocidad” (6 a 12 años) donde se consideran ambos puntos de vista, ocurriendo generalmente entre pares. Por último se dice que de 9-12 años se interesan por la intimidad de la otra persona.

Los autores detallan las características de la amistad durante el desarrollo evolutivo pero carecen de una mirada profunda hacia el interior de la relación, no precisan sus funciones para el desarrollo psicológico del niño y se limitan a describir el fenómeno razón esta por la cual hemos escogido como referente teórico de nuestra investigación el enfoque histórico- cultural el cual nos brinda la posibilidad de estudiar las funciones de los significativos en el desarrollo de la Personalidad del niño ubicados en las adquisiciones de esa etapa evolutiva; brindándonos explicaciones profundas de los mecanismos que subyacen a la amistad; y desde una perspectiva contextual al aludir a la Situación Social de Desarrollo y al papel de los amigos en la adquisición de logros evolutivos.

Partimos de criterios vigotskyanos planteados en su artículo: "La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente" en el cual el autor plantea que “… cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica y en segundo lugar como modo de la conducta individual del niño , como medio de la adaptación, es decir, como categoría intrapsicológica.” (Vigotsky, 1983)

Con esta ley genética del desarrollo Vigotsky resalta el papel mediador de los otros en la individualización de los procesos psíquicos, razón esta que llama nuestra atención hacia el carácter del vínculo que se establece entre los

individuos. ¿Cómo explicar el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en las relaciones interpersonales?

Barbara Rogoff inspirada en la propuesta vygotskiana de acuerdo con la cual los procesos intrapsíquicos son el resultado de procesos interpsíquicos operacionaliza el concepto de intersubjetividad y lo define como un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional entre personas (Rogoff, 1993).

Espontáneamente, desde que somos bebés procuramos la intersubjetividad, intercambiamos afectos y cognición con aquellos que nos rodean.

Acerca de la intersubjetividad ofrece varios elementos como es su origen y cambios en los distintos periodos evolutivos, y de acuerdo a la simetría en el abordaje de los temas, pero la aplicación práctica que resalta la autora sobre la intersubjetividad es su utilidad como base para el desarrollo de procesos de participación guiada que pueden tener lugar entre niños -niños y niños- adultos. En el primer caso los niños comparten los centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y a superarse. Gracias a la participación guiada —en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros—, los niños adquieren una comprensión y una destreza cada vez mayores para hacer frente a los problemas de su comunidad. (Rogoff, 1993)

El proceso de participación guiada constituye un escenario que facilita los distintos aprendizajes y una aplicación fehaciente del concepto vigotskyano Zona de Desarrollo Próximo. Allí donde solo tienen lugar los significativos para intercambiar ayuda y potenciar el desarrollo. Muchos resaltan del concepto sus implicaciones para la educación, otros las explicaciones del proceso, otros si es riesgoso trabajar desde lo potencial, pero escasamente se trata un requisito indispensable para la formación de la zona, su proximidad. Si no hay proximidad emocional, si no se logra ser significativo jamás se formará una Zona de Desarrollo Próximo.

Los niños que logran establecer amistades con otros iguales tienen la garantía de crear un espacio psicológico caracterizado por la significatividad y la cercanía emocional. Por esta razón creemos que las relaciones de amistad tienen por su

naturaleza una predisposición a favor del desarrollo de las Zonas de Desarrollo Próximo.

Cuando los amigos llegan a establecer zonas de desarrollo próximo no ha bastado con la significatividad que ambos comparten sino que en el concepto vigotskyano es necesario que existan dominios simbólicos diferentes, que uno de sus miembros tenga mayor dominio simbólico sobre aspectos de la realidad y trabajando desde el desarrollo potencial de su amigo este pueda responder a demandas del medio que sin su ayuda no podría hacerlo. Esto se traduce en niveles de ayuda. En situaciones experimentales se crean dichos niveles de ayuda y se ensayan, en la realidad de la convivencia entre los amigos dichas ayudas se desarrollan espontáneamente a través de una característica típica de la amistad que es la colaboración. De ahí que en el contexto de la amistad se hayan desarrollado disímiles aprendizajes de tipo social y cognitivo (Nelson y Aboud ,1985; Dane, 2001; Rodríguez Garcia, 2000).

Destacamos además que en la concepción culturalista en la cual nos apoyamos, las diferentes Zonas de Desarrollo Próximo existen en correspondencia con la Situación Social de Desarrollo en la cual se forman. Las condiciones internas que en el caso del niño escolar son sus características incipientes de Personalidad se combinan peculiarmente con las condiciones externas donde se destacan los agentes socializadores los cuales ejercen su papel de mediador cultural. Dentro de ellos podemos destacar a la familia, la escuela, la comunidad, otras instituciones sociales, y los coetáneos. En el caso de los iguales y en específico los compañeros son disímiles las funciones que como mediadores sociales cumplen: Hartup (1984) resalta la función socializadora; Asher y Renshaww (1981) afirman que los niños adquieren habilidades sociales de alto nivel por medio de la interacción con los compañeros. Piaget (1932, citado en Colectivo de autores, 2003) cree que las relaciones entre iguales da un impulso al proceso de descentramiento, los niños van perdiendo el egocentrismo.

Cuando los iguales establecen relaciones de amistad a estas funciones se añaden muchas más facilitadas por un vínculo tan íntimo como lo es la amistad.

Muchos autores lo afirman: (Lorenzo, 2003, Kappman, 1996; Hartup, 1984; Requena, 1994).

Así que la amistad es un ejemplo práctico de intersubjetividad, una relación predisponente para la formación de Zonas de Desarrollo Próximo por la alta significatividad que comparten sus miembros y la colaboración que caracteriza a dicho vínculo y por tanto ofrece oportunidades para implementar situaciones de participación guiada. Estas Zonas de Desarrollo Próximo son peculiares en la Situación Social de Desarrollo que se manifiestan, actuando el amigo, como un agente socializador importante para el desarrollo psicológico.

A raíz de las anteriores reflexiones consideramos oportuno presentar los indicadores de la amistad que utilizaremos de guía en nuestra investigación.

Indicadores de la amistad

Los siguientes indicadores han sido planteados por Lorenzo (2003), nos servirán en nuestra investigación pues con ellos logra sistematizar los resultados obtenidos por los diferentes autores que han abordado el estudio de la amistad (Selman, 1987; Sullivan, 1953; Z.Rubin, Rodríguez, 2002; Hartup, 1984; Hays, 1988; Requena, 1994; Barkley, 1997; entre otros) haciendo énfasis en la etapa de la niñez. A continuación los enunciamos con sus respectivas explicaciones pero enriquecidos con elementos contextuales de cómo se comporta la amistad en la etapa del niño escolar.

- **La vivencia de intimidad** que el niño experimenta en la relación de amistad, constituye una de las nuevas oportunidades vivenciales que tienen lugar en esta relación. Para Selman (1997 citado en Lorenzo, 2003), la intimidad es entendida como un proceso que implica el compartir ideas y sentimientos altamente significativos para los niños, así como el intercambio de un profundo conocimiento con respecto al otro. Subrayamos la importancia de la intimidad, porque esta implica además, a decir de Sullivan (citado en Lorenzo, 2003) el mostrar sensibilidad tanto en palabras como en comportamientos a los sentimientos, ideas y necesidades del otro; y no es otra cosa que la reciprocidad de esta

orientación lo que mantiene a los niños unidos en una relación voluntaria; al mismo tiempo que esta intimidad reciprocada, es la base de la satisfacción que la relación permite a sus participantes. La intimidad, la colaboración y el mutuo conocimiento permiten ganar en nociones y habilidades que son necesarias en relaciones particularmente cercanas y altamente proveedoras de apoyo social (Barkley, 1997).

- **La reciprocidad afectiva** es lo que sostiene el vínculo de amistad. Se dice que este aspecto representa el lazo esencial, sin llegar a ser el único, que une a los amigos (Hays, 1988 citado en Lorenzo, 2003). Se revela en manifestaciones mutuas de afecto en el plano valorativo y conductual. Se reconoce, en consecuencia, que la interdependencia de las partes deviene primariamente de motivos socio emocional más que instrumental. En otras palabras, si bien las semejanzas entre los niños, o los intereses comunes pueden conducir a una relación de amistad, estos no son la base de la relación en sí misma, sino la comparación recíproca de afectos. En el caso del niño escolar que cursa el cuarto grado, en cuanto a las relaciones de amistad empiezan a aparecer referencias a la compatibilidad psicológica, intereses compartidos, por ejemplo la confianza, así como el afecto, la preocupación y la consideración de cada parte hacia la otra. (Palacios,J , Marchesi, A y Coll, C, 2002b). De ahí la importancia de utilizar la reciprocidad afectiva como indicador de referencia al caracterizar la amistad en esta etapa.
- **La colaboración** es otra de las distinciones de la relación de amistad (Selman, 1997 citado en Lorenzo, 2003). La reciprocidad afectiva que distingue la relación de amistad, la convierte en un espacio donde están involucrados los intereses y motivaciones de los amigos. Ello facilita la estructuración de situaciones de aprendizaje en la **colaboración entre amigos** donde está garantizada la presencia del otro significativo. El planteamiento de que el otro significativo produce una influencia tal en el aprendizaje del niño que puede llegar a ampliar el conjunto de recursos de desarrollo actual de este para generar nuevas posibilidades de

desarrollo, subraya la significación de las interacciones sociales en el aprendizaje. Es a través de la ayuda del experto significativo que el niño es capaz de actualizar potencialidades nuevas para su nivel actual de desarrollo, permitiendo que estas se conviertan luego en parte de su desarrollo real (Vygotsky, 1987 citado en Lorenzo, 2003). Entendemos que dicho indicador se expresa cuando los niños son capaces de trabajar de manera conjunta en el logro de metas comunes de manera sistemática. Rodríguez García (2002) estudia la colaboración en varios sentidos que le permiten hablar de colaboración material, emocional, instrumental e informacional.

La amistad y el desarrollo de la dirección social de la Personalidad como una nueva adquisición evolutiva.

Además de los indicadores de la amistad ya comentados consideramos que en todos los momentos de la vida las funciones del amigo se distinguen por las particularidades psicológicas que acompañan cada etapa evolutiva.

No es casual que las amistades en la etapa del escolar de cuarto grado ya se comiencen a caracterizar por la búsqueda de la intimidad y la reciprocidad precisamente en esta etapa donde acontece un desarrollo de la dirección social de la Personalidad (Bohovich, 1976) ni tampoco es casual que el preescolar vea la amistad como una relación unilateral, para recibir beneficios, cuando su mirada del mundo es aún egocéntrica.

L.S Vigotsky comenta que cada una de las edades escolares: primaria, media y superior, se diferencian una de la otra por la estructura cualitativamente peculiar de sus particularidades, y el paso de una a otra no representa un proceso evolutivo sino un salto dialéctico hacia una nueva cualidad.

En el caso del niño escolar, sobre todo a partir del cuarto grado el grupo de clase juega un papel directo en el desarrollo psicológico del niño y sus relaciones con los compañeros dan muestra de una nueva adquisición evolutiva: el desarrollo de la dirección social de la Personalidad. Dicha adquisición consiste

en el interés hacia los asuntos del grupo, la ocupación por un lugar dentro de él, y la asimilación de las exigencias morales del mismo (Bozhovich, 1976).

Los compañeros de grupo vienen a jugar un papel esencial en el desarrollo psicológico y moral del niño.

La asimilación de las reglas grupales de conducta social constituye la base para la formación de los sentimientos morales y de las aspiraciones en esta edad (Bozhovich, 1976).

Surgen a esta edad vínculos colectivos; comienza a formarse la opinión social, la exigencia de uno a otro, la mutua valoración (Bozhovich, 1976).

La valoración de los compañeros, la opinión del colectivo infantil se convierten paulatinamente en los motivos fundamentales de la conducta del escolar (Bozhovich, 1976).

Otros autores comentan que las interacciones con los pares proveen de disímiles oportunidades a los niños en el aprendizaje adecuado de las conductas incluyendo normas, valores, habilidades (Bandura, 1977; Hartup, 1992; citado por Chen, 1997).

Bozhovich hace alusión al papel del grupo en el desarrollo de la dirección social de la Personalidad y Chen resalta las provisiones que brindan las interacciones con los pares, sin embargo nos preguntamos qué beneficios tendrán no solo el grupo ni los pares sino los amigos en la formación de cualidades morales.

El programa de cuarto grado comenta sobre investigaciones realizadas en nuestro país en las cuales se ha podido apreciar cómo la relación de preferencias recíprocas en la cual el niño es preferido por aquellos que él a su vez prefiere , se incrementa en relación con los grados anteriores del ciclo. Así en primer grado se obtiene alrededor del 30% de relaciones recíprocas, en segundo y tercero aproximadamente el 50% de los alumnos la logra y en el cuarto grado sobrepasa el 60% (MINED, 1995).

El escolar de cuarto grado ansía relaciones más cercanas, es decir tener amigos, ya que la amistad comienza a alcanzar mayor significado para él.

Si las relaciones amistosas que el niño establece en su grupo son relaciones más íntimas, cooperativas, de mayor involucramiento afectivo, nos preguntamos:

¿Cómo se construyen los principios y las exigencias morales en las relaciones de amistad?

¿Influye la amistad en la formación de cualidades morales?

1.3 Las cualidades morales y otros conceptos cercanos

La Educación Moral en la infancia es un tema que comprende muchos conceptos cercanos, dentro de ellos encontramos: sentimientos, motivos morales, ideales, normas, nociones de valor y cualidades morales.

Piloto (1982) comenta que la Educación Moral en la infancia es la influencia sistemática y planificada para la formación en los niños de cualidades morales.

En dicha influencia sistemática participan los diferentes agentes socializadores como son la familia, la escuela y la comunidad los cuales deben planificar coordinadamente la influencia educativa.

Al hablar de formación de cualidades morales nos referimos también al comportamiento de las instancias morales antes mencionadas.

Según el grado de interiorización de las normas morales y el desarrollo ontogenético del individuo puede surgir, una actitud o motivo, un sentimiento o una cualidad moral (Trelles de Armas, s.f).

La norma es una categoría social que representa un conjunto de patrones, reglas y o pautas que crea la sociedad para regular las relaciones entre los hombres. Puede existir en dos niveles:

- nivel de motivo moral: como tendencias que existen en el sujeto a comportarse de cierta manera, como un sentido del deber (sin presión u obligación externa) como sentimiento propio.
- a nivel de cualidad, donde existen conductas que se fortalecen y rasgos estables (Obsora Keafcheco Beato citado en Trelles de Armas, s,f).

Los sentimientos, cualidades, ideales y normas morales de conducta son asimiladas por el niño y llegan a ser instancias internas solo en el caso de que se apoyen en el contenido de su vida y actividad adquiriendo sentido vital

concreto para el niño constituyendo así un momento importante para el tránsito de la moral externa a la interna. Además por consenso común, es decir, la inclusión del niño en el colectivo y el cumplimiento por el de las exigencias propias de este es igualmente otro factor importante en el paso de la moral externa a la interna (Trelles de Armas, s.f).

Compartimos con Ana Luisa Segarta y Gloria Martínez sus criterios de que la concientización de las reglas morales ha de dar lugar al surgimiento de instancias morales internas, es decir, a sistemas de motivos morales que regulan internamente la conducta del niño y que son las que dan lugar al surgimiento del sentido del deber u obligación que experimenta ante las exigencias que se le hace (Colectivo de autores, 2003).

Podemos referir que el niño puede alcanzar con la mediatización del adulto nociones de valor, nociones de lo bueno y lo malo, de lo injusto y lo justo y sentimientos morales lo cual va matizando su actitud ante los contenidos morales mientras las normas sociales desde los padres y la sociedad en general pronto comienzan a exigirles una postura en sus conductas. Cuando las exigencias morales, los sentimientos y nociones de valor asumidas por el niño le proveen de un **motivo moral** por medio del cual es capaz de **practicar conductas afines con dicho motivo** hacemos referencia a la formación de **cualidades morales**.

Bozhovich y Slavina (Bozhovich, 1976) explican más exhaustivamente dicho aspecto en la definición que ofrecen de cualidades morales así como también profundizan en las vías para formarlas.

La formación de las cualidades morales y su definición

Compartimos con Bozhovich (1976) que las cualidades de la Personalidad son el resultado de la asimilación por el niño de las formas de conducta existente en una sociedad dada. Por su naturaleza psicológica son como una síntesis, una unión, del motivo específico para una cualidad determinada y de los modos y formas de conducta específicos para él.

En cuanto a la formación de las cualidades esta tiene lugar en el proceso de ejercitación del niño en las correspondientes formas de conducta, que se realiza ante la presencia de determinada motivación. La forma de conducta asimilada se hace estable si el niño aprende los modos correspondientes de conducta y si surge en él un impulso interno de conducirse de acuerdo a las formas asimiladas. En lo que concierne a la motivación, la estabilización de la cualidad surge en primer lugar, cuando el niño siente la necesidad de la conducta que constituye la base de dicha cualidad, en segundo lugar cuando esta conducta es para él como un modelo, un ideal al que aspira (Bozhovich,1976)

La estabilidad de la cualidad es el resultado más complejo en el proceso y alcanzar este logro trasciende la duración de situaciones experimentales las cuales sí son muy efectivas en el descubrimiento de las condiciones necesarias para la formación de cualidades morales.

Abordar el tema desde esa perspectiva lleva implícito una posición teórica sobre el desarrollo moral la cual nos permite entender durante el desarrollo psicológico del niño el funcionamiento de instancias morales como las comentadas al inicio.

De ahí que consideremos pertinente señalar algunas de las posiciones clásicas en torno al desarrollo moral como las de Piaget y Kholberg, comentarios propuestos por otros autores como N. Eisenberg y Fabes y nuestras reflexiones sobre las mismas así como la aplicación de dichos contenidos al tema de las cualidades morales.

1.4 Distintas posiciones teóricas en torno al desarrollo moral

Posiciones clásicas en cuanto al desarrollo moral como las de Piaget y Kholberg nos brindan elementos importantes a tener en cuenta en la educación moral del niño.

Respecto a la asimilación de las formas de conducta social Piaget (1932) comenta que a través de la cooperación, del acuerdo mutuo, de las reglas establecidas por consenso surge la moral autónoma. Con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él quería ser tratado. Es

decir, que la consideración del motivo del acto en lugar de las consecuencias se produce según Piaget como resultado de la cooperación ocurriendo así el tránsito de la moral heterónoma que es la moral de la obediencia y el respeto a las normas impuestas por los adultos, a la autónoma. La relación de presión moral, que es ganadora del deber, no puede conducir por sí misma más que a la heteronomía dice Piaget (Colectivo de autores, 2003).

Siguiendo la lógica del autor coincidimos que la moral autónoma expresa un nivel superior de desarrollo en la medida que las formas de comportamiento son interiorizadas a diferencia de la heterónoma que para él las normas sociales son asimiladas por vía coercitiva. Desde esta perspectiva el motivo de conducta no es necesario incentivarlo sino que nace espontáneamente de las relaciones cooperativas centrado no en las consecuencias de los actos sino en las intenciones. Consideramos que si bien las relaciones cooperativas y donde prima el respeto mutuo son escenarios desarrolladores para formar cualidades morales positivas estas no se desarrollan al margen de normas y formas de conducta social sino que en ellas se construyen modelos de comportamiento social que constituyen en sí mismo expresión de valores morales. Por tanto, si aprovechamos la espontaneidad de las relaciones cooperativas, su carácter de proyección hacia los otros, de interés por sus asuntos, ¿no incentivamos la asimilación de formas de conductas sociales establecidas como son la solidaridad, el respeto mutuo, entre otras?

Ahora bien ¿por qué acatar las normas? Kohlberg (1976) en su descripción clásica sobre el desarrollo moral plantea que en el periodo de la moral convencional las normas deben ser obedecidas para mantener relaciones humanas armoniosas y para asegurar el buen funcionamiento social a diferencia de la moral preconvencional en cuyo estadio las normas debían ser obedecidas porque habían sido dictadas por la autoridad y para evitar el castigo consecuente a la trasgresión (Colectivo de autores, 2003).

Realmente las normas sociales deben ser obedecidas con la finalidad de una mejor convivencia pero sin lugar a dudas no significa lo mismo la convivencia para todos. En las relaciones de cooperación que habla Piaget la convivencia

armoniosa es producto del respeto mutuo que al ser fuerte se cumple la regla de oro: se actúa con otros de la misma forma que esperas lo hagan contigo. Ya no es solo actuar de un modo para asegurar el buen funcionamiento social y cumplir las normas de convivencia sino que el carácter de la relación cooperativa contiene por la naturaleza del vínculo las condiciones para una mejor convivencia.

Los aportes de Piaget y Kolhberg nos permiten establecer la existencia de principios básicos en la Educación moral y específicamente en la formación de cualidades morales.

- Existe una relación entre pensamiento y moral la cual describe el elemento cognoscitivo de la moral. Por ejemplo, las normas, los ideales y las convicciones en su formación requieren de una mediatizacion cognitiva. Para el establecimiento del **ideal,** condición importante en la formación de cualidades morales, es necesario un juicio moral, una valoración positiva del modelo a imitar.
- Existen fases o estadios del desarrollo del juicio moral que se diferencian entre si y los estadios superiores son desde el punto de vista moral mejores y mas deseables que los anteriores. De esta manera el adulto a diferencia del niño logra comprender las reglas morales y las obedece o desobedece con una mediatización cognitiva de su contenido y su pertinencia. En el caso del niño no basta con memorizarle contenidos morales sino que se hace necesario enseñarle **hábitos y formas de conductas** en relación con las cualidades que se desean formar.

Este último aspecto prueba que el desarrollo moral no solo tiene su expresión a nivel cognitivo sino que conductualmente se manifiesta a través de las relaciones interpersonales. En este sentido autores como N. Eisenberg y Fabes (citado en Colectivo de Autores, 2003) consideran que al final de la etapa escolar comienzan a aparecer razonamientos que apelan a principios y valores morales propios sobre los que asentar la decisión de actuación prosocial. Con todo, no se tratará aún de un sistema de valores fuertemente consolidado que suele aparecer al final de la escuela secundaria.

De ahí lo importante que puede ser aprovechar las relaciones sociales que el escolar vivencia en esta etapa las cuales pueden convertirse en una herramienta que favorezca la formación de cualidades morales y en general de su Personalidad. ”En estas etapas en las que el razonamiento moral aún no se configura como un sistema de valores sólidos los componentes empáticos de una situación pueden favorecer el desarrollo de comportamientos prosociales en niños con un razonamiento orientado a las necesidades de otros” (citado en Palacios, J., A, Marchest y Coll, Cesar, 2002c: 393).

1.5 Investigaciones psicológicas sobre la Educación Moral

Basados en estas ideas y destacando otros aspectos fueron realizadas investigaciones por autores de la escuela soviética. Comentaremos los procedimientos y resultados de algunos como L. S. Slavina; S.G. Jakobson; y N.F. Prokina citados en Bozhovich (1976) ya que servirán de orientación en nuestro estudio.

L. S. Slavina realizó una investigación acerca de la conducta aplicada planteándose la tarea de formar en los niños del primer grado la aplicación y la escrupulosidad en el cumplimiento de sus deberes docentes utilizando el experimento de formación.

Para la solución de estos problemas Slavina efectuó un análisis de la actividad docente de los escolares y destacó algunas formas de conductas que son necesarias para un cumplimiento esforzado y escrupuloso de los deberes docentes y que por lo mismo deben ser fijadas en calidad de base habitual de las correspondientes cualidades de la Personalidad. Después organizó una ejercitación sistemática de los niños en estas formas de la conducta.

Demostró que la formación en los niños de una conducta estable y el surgimiento sobre su base de las correspondientes cualidades de la Personalidad se efectúa exitosamente solo cuando el ejercicio de determinadas formas de conducta se realiza por un motivo positivo y no como medio de coacción.

Además de la formación de la aplicación y la escrupulosidad en el trabajo docente Slavina llevó a cabo (también como experimento) la formación en los escolares de la responsabilidad en el cumplimiento de los deberes sociales.

Esta investigación comenzó por la observación de aquellos alumnos de tercero y cuarto grado que siempre cumplen sus tareas y de aquellos que generalmente no las cumplen, aunque las toman con seriedad.

Sobre la base de estas observaciones surgió la concepción de que en los niños que responsablemente cumplen las tareas, a diferencia de los que no las hacen, desde el principio se crea la intención de cumplirlas además de que dominan algunos procedimientos como la elaboración de un plan de acciones aunque sea mentalmente y formas de conducta que los ayudan a realizar el propósito adoptado. Una de sus conclusiones fue que el elemento principal de la conducta responsable es también la habilidad de controlar sistemáticamente el cumplimiento de la tarea.

S. G. Jakobson, también con un experimento formó en los niños la habilidad de trabajar sin distracciones y N.F. Prokina la habilidad de conducirse organizadamente en el cumplimiento de las diferentes obligaciones del régimen escolar.

Con el objetivo de estudiar el papel y la importancia del motivo y los procedimientos de conducta Slavina realizó un experimento cuyo objetivo era esclarecer el modo de influencia de los procedimientos de conducta en la ejecución de las tareas realizadas por el niño.

La tarea consistía en confeccionar cuadraditos multicolores para ser usados por los niños del círculo infantil como material escolar de ayuda. Dicha tarea tenía una motivación social implícita, permitía excluir toda motivación complementaria.

Se demostró que para la ejecución responsable de una tarea son indispensables un motivo adecuado y la posesión de procedimientos de organización de la propia conducta; ambos están tan entrelazados y conexionados que la ausencia de los procedimientos contribuye a menudo al agotamiento del motivo, y el debilitamiento o la ausencia de motivo conduce a que cesen su función los procedimientos de organización de la conducta que el niño ya estaba utilizando.

Las investigaciones semejantes a las de S.L. Slavina demostraron que en aquellos casos en que el adulto (maestro, investigador, educador) logra movilizar la propia actividad de los niños, es decir, provocar en ellos el impulso interno de asimilar las formas de conducta exigidas, les enseña a organizarlas y a ejercitarse en ellas sistemáticamente, finalmente en los niños se forma la cualidad correspondiente.

Respecto a los motivos sociales de conducta vinculados únicamente con situaciones experimentales se comprobó que son siempre inestables.

Aprovechando el carácter espontáneo de las relaciones amistosas, contexto donde se desarrollan determinados motivos sociales, realizaremos un experimento formativo con el objetivo de explorar las posibilidades de los amigos de potenciar una cualidad moral determinada.

Varios autores cubanos han explorado las posibilidades que brindan el teatro, y la literatura a la Educación moral del niño.

Sarah Ochoa Cruz propone la posibilidad de formar valores en niños escolares primarios a través de la Edad de Oro y su autor José Martí.

O. Kraftchenco y Maria Teresa García demostraron que la comunicación niño-adulto y la utilización de narraciones constituyen métodos eficaces en la formación de cualidades morales (citado en Colectivo de autores, 2003).

También por su parte Mónica Sorin, G. Martínez y G.Roloff han llegado a la conclusión por distintas vías de la importancia que tienen el arte y la literatura en el proceso de educación moral en esta etapa (citado en colectivo de autores, 2003).

M. Sorin a través de un experimento formativo que incluyó la utilización de narraciones, el teatro, juegos escénicos, actividades de creación individual y colectiva logró en niños cubanos el desarrollo de actitudes patrióticas, humanistas e internacionalistas (citado en colectivo de autores, 2003).

Gloria Martínez, partiendo de la teoría de la formación planificada por etapas de las acciones mentales de Galperin desarrolló en niños cubanos acciones de análisis y comprensión de contenidos psicológicos –morales, de los cuales son

portadoras distintas obras de la literatura para niños (citado en colectivo de autores, 2003).

Gerardo Roloff constato que los niños al realizar valoraciones morales de determinados relatos son capaces de reproducirlos correctamente, se identifican con los personajes positivos constituyendo esta una importante vía para el desarrollo moral (citado en Colectivo de autores, 2003).

Algunos autores exploran la efectividad de técnicas basadas en el estímulo y la respuesta (Osoria, 1981; Boldiriev, citado en Alvarez, 1990). Consideramos que las mismas pueden ser efectivas como técnicas complementarias en la educación moral pero no deben regir el proceso por su carácter de determinismo conductual y la pobre atención a las motivaciones intrínsecas del comportamiento las cuales en sí lo explican.

Una vez abordados aspectos de la amistad como la definición asumida y su delimitación entre otros conceptos cercanos, el comentario de los diferentes modelos y teorías en su estudio, los indicadores de la amistad y aclarado el enfoque teórico asumido mencionamos aspectos esenciales en la Educación moral y específicamente en cuanto a la formación de cualidades morales concluyendo con el comentario de las diferentes investigaciones en el tema de la Educación Moral. Continuaremos describiendo la metodología seguida en la investigación.

Capítulo 2 “Descripción de la Metodología”

La metodología seleccionada es esencialmente cualitativa la cual se distingue por ser especialmente flexible y abierta, prácticamente emergente donde cada una de las etapas condiciona la lógica de la siguiente.

Con un fin organizativo nuestra investigación se desarrolla a través de tres etapas con las cuales se van cumpliendo los objetivos específicos del estudio. Ellas son:

1. Estudio de la significación de los amigos como fuente fundamental para la formación de cualidades morales.
2. Caracterización de las relaciones de amistad en el grupo.
3. Determinación del contenido de las cualidades que son estimuladas en el marco de la amistad, las vías de su formación y la utilidad que brinda la amistad como condición para formar una cualidad moral.

2.1 Selección de los escenarios

La escuela

La selección de la escuela primaria “Marcelo Salado” como escenario para la investigación responde a la tradición investigativa de este centro lo cual nos facilita el proceso de entrada al campo, muestra de ello es su participación en el proyecto”Sostén y Predicción del ajuste social en escolares” así como en investigaciones realizadas en el marco de asignaturas como Psicodiagnóstico del escolar y Psicología del Desarrollo impartidas en la Facultad de Psicología de la Universidad Central.

El número de miembros (18 niños) supone la matrícula de un grupo no muy grande lo cual facilita el análisis cualitativo en la investigación.

Los criterios seguidos para la elección del período evolutivo y el grado 4toA fueron:

En cuanto al periodo evolutivo:

Consideramos pertinente investigar el tema en la etapa del niño escolar pues es donde primero aparece con una expresión en plenitud de matices “la orientación prosocial de la Personalidad” (Bozhovich, 1976). Es decir, la búsqueda del niño de un lugar dentro del grupo, y la tendencia a asimilar sus normas morales. Destacamos además que la implicación del niño en la propia dinámica grupal posibilita la formación de cualidades morales reconocido este hecho como una nueva adquisición evolutiva de la etapa (Bozhovich, 1976).

En cuanto al grado:

El niño de cuarto grado cuenta con la madurez física propia de su edad. Luego de 4 cursos en la escuela ha aprendido de sus normas tanto en la clase como fuera de ella. Concluye el primer ciclo de enseñanza donde deben haberse adquirido los conocimientos y habilidades elementales en la lectura, escritura y cálculo, que servirán de base para la adquisición de los contenidos sobre las Ciencias Naturales, la Historia así como nuevos contenidos de Matemática y Literatura que se caracterizan por su creciente complejidad. En el plano psicológico tales contenidos generan mayores posibilidades para realizar juicios y valoraciones cada vez más agudas, les dotan de un vocabulario más amplio para decir aquello que están sintiendo y pueden ser potencializados como recurso para acceder a la propia experiencia.

El escolar del cuarto grado se inicia en la Organización de Pioneros José Martí, la cual le genera exigencias de nuevo tipo en actividades como las asambleas de grupo donde se evalúa el comportamiento de otros con relación a la norma y se reciben también evaluaciones de igual naturaleza. Durante las mismas el niño es juzgado delante de su grupo, teniendo además la posibilidad de argumentar su comportamiento.

Es de esta manera que se incorporan a una emulación de mayor alcance; a partir del otorgamiento de la categoría de cumplidor o no cumplidor (que tiene lugar en las asambleas pioneriles) se derivan una serie de estímulos como

campismos, acampadas, diplomas de reconocimiento, así como otros de carácter menos tangible como los estigmas de buenos o malos estudiantes.
Se inicia además un conjunto de nuevas responsabilidades para con el colectivo de pioneros que van desde la realización del autoservicio en el comedor hasta la representación de la escuela en competencias de tablas gimnásticas. Ello implica un mayor tiempo dedicado a actividades de connotación social, el ajuste a las normativas de las mismas así como el desarrollo de un sentido de responsabilidad con la calidad de su desempeño (Lorenzo, 2000).

- **El grupo**

Dentro de los dos grupos de cuarto grado escogimos el cuarto A intencionalmente ya que este grupo tiene una gran trayectoria colaborativa en la investigación, en ocasiones anteriores hemos trabajado con los mismos niños los cuales siempre se mostraron muy solícitos a ayudar. Contamos con el apoyo y disposición de la maestra la cual al igual que los niños ha participado con nosotros en otros estudios en la escuela y en ocasiones nos ha solicitado ayuda psicológica para perfeccionar la labor educativa.

2.2 Descripción de los escenarios

- **La escuela**

Entrada al escenario:
La matrícula de la escuela ¨Marcelo Salado Lastra¨ es de 216 alumnos, 18 profesores los cuales oscilan entre 20, 15 y 35 años de experiencia excepto 4 habilitadas con 1 año de experiencia.
En esta escuela estudian los niños que viven en las comunidades cercanas a la Universidad Central dentro de ellas El gigante, El callejón de los patos, Las Antillas y el Reparto universitario. El centro es un seminternado donde existen niños externos y seminternos.
Dentro de las actividades del centro se encuentra La Escuela de Padres la cual consiste en una reunión de padres todos los meses donde los padres ven videos

de diversos temas por ejemplo sobre las drogas, la responsabilidad, en función de la necesidad actual de los estudiantes.

La acogida que recibimos por parte de la dirección del centro así como de los docentes y el resto del personal de trabajo se caracterizó por la gentileza y la disposición a colaborar lo cual facilitó la entrada al escenario atenuando el impacto del investigador.

- **El grupo de cuarto A**

Dicho grupo tiene una matrícula de 18 niños, 8 niñas y 10 varones los cuales viven en las comunidades cercanas a la Universidad.

El aula es pequeña, bien decorada, con murales pioneriles, de horarios, medios educativos como gráficas de ortografía y carteles con las etapas de la Historia de Cuba además de otros adornos como muñecos y máscaras. Las mesas y sillas para dúos están organizadas en dos columnas.

Este grupo desde el curso presente tiene un local solo para trabajar ya que en los cursos anteriores compartían una misma aula con otros alumnos de su mismo año y otra maestra lo cual dificultaba el proceso docente educativo atentando entre otros elementos contra la disciplina.

Mensualmente los alumnos se reúnen con la maestra para realizar la reunión de cumplidores y no cumplidores, oportunidad esta para emitir juicios y valoraciones entre ellos.

La maestra imparte clases al grupo desde el primer grado y tiene aproximadamente 15 años de experiencia en la Educación Primaria. Mantiene en la relación con los niños el respeto como un método educativo, de instrucción en los deberes escolares y mucho control de la disciplina en el aula y la escuela.

2.3 Descripción de las etapas.

Primera Etapa de la investigación: Estudio de la significación de los amigos como fuente fundamental para la formación de cualidades morales.

La primera etapa fue dirigida a determinar la significación de los amigos para la formación de cualidades morales. Con esta finalidad utilizamos el cuestionario "Redes sociales de niños", entrevista focalizada a la maestra, cuestionario a los padres y seleccionada de manera emergente la técnica de los "Relatos Reactivos". La validez de la información será probada a través de la triangulación de las distintas fuentes: maestra, familia y los propios niños.

- **Redes Sociales de niños**

El cuestionario Redes Sociales de niños (parte I y II) fue elaborado por Barry Schneider y modificado para su aplicación en el medio deportivo por Rodríguez García. Se caracteriza por estar orientado a la autoevaluación a través de inductores que proporcionan la evocación de experiencias personales significativas relacionadas con el apoyo social.

En nuestra investigación dicho instrumento nos informa desde el propio niño sobre las fuentes que les ofrecen enseñanzas relacionadas con contenidos morales.

El análisis de la técnica se realizó teniendo en cuenta la expresión de los siguientes indicadores en los correspondientes items:

1. Cualidades morales que subyacen en las influencias educativas (Parte I, item1 y 2, Parte II completa)
2. Significatividad de las cualidades morales que subyacen en las influencias educativas y frecuencia de esas influencias. (Parte III completa)
3. Recursos y métodos educativos empleados por los padres y la maestra (ParteI, ítems 3y4)

Finalmente elaboramos varias tablas expresando dichos indicadores en valores porcentuales (Anexo 1).

- **Entrevista focalizada a la maestra**

La entrevista focalizada es una variante de la entrevista cualitativa (Álvarez, 1995). Supone prever una serie de temas que serán tratados por el entrevistador antes de la entrevista. Esta guía asegura que se cubran los temas más relevantes. El entrevistador decide la secuencia y el estilo de las preguntas en el curso de la entrevista.

En nuestra investigación se seleccionó dicha técnica con el objetivo de conocer el papel de la maestra en la formación de cualidades morales en sus alumnos.

Se realizará el análisis de contenido de la información que nos brindó la entrevista. A continuación presentamos como se procedió a medir los indicadores en correspondencia con los aspectos abordados en la entrevista:

- Recursos y métodos educativos autopercibidos (2do y 4to aspecto)
- Las cualidades morales que subyacen en su influencia educativa (1er y 3er aspecto)
- El tiempo que dedica a ellas y la importancia que le atribuye. (5to aspecto)

- **Cuestionario a los padres**

El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y experiencias generales sobre algún aspecto de la realidad. En su elaboración se parte de de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte (Gil Flores, García Jiménez y Rodríguez Gómez, 2004).

Es especialmente indicado cuando las muestras estudiadas son numerosas pero en este caso aprovechamos la accesibilidad que nos brindó una reunión de padres para recoger la información deseada de manera grupal.

En nuestra investigación se aplica el cuestionario con el fin de explorar las cualidades morales que subyacen en sus influencias educativas, la importancia que le atribuyen, la frecuencia con que se realizan así como los recursos y métodos educativos que siguen (Anexo 4).

A continuación presentamos los aspectos tratados con los ítems correspondientes para su análisis:

- Cualidades que subyacen en las influencias educativas (Item 1 y 3)
- Recursos y métodos educativos empleados, importancia que le atribuyen a sus influencias educativas y tiempo que le dedican (Item 2y4).

o **Relatos reactivos**

La técnica de los relatos reactivos es utilizada por Bany y Jhonson (1971) en sus investigaciones sobre el funcionamiento de los grupos con el objetivo de detectar las normas grupales, la dinámica de su formación y la conformación de los alumnos a ellas.

En la misma se procede de la siguiente manera: el investigador da lectura en voz alta al relato. La lectura ha de prepararse y hacerse de manera que suscite el interés. Luego, se pide a cada uno que dé por escrito su reacción ante el relato entonces el investigador propone varias preguntas que están implicadas en la interpretación del relato y luego concede un tiempo adecuado para que se escriba.

En nuestra investigación dicha técnica se utiliza de manera emergente, es decir no fue planificada su aplicación sino que al no recibir información sobre el papel de los amigos en la formación de cualidades morales desde la referencia de los propios niños se recurrió a ella por sus peculiaridades metodológicas que comentaremos más adelante.

Utilizamos relatos reactivos contextualizados en función de las particularidades de los niños utilizando situaciones con mayor posibilidad de ocurrencia y significado para ellos en su medio. De esta manera, a partir de las pautas que la maestra exige para seleccionar los cumplidores y no cumplidores del mes en las Asambleas pioneriles fueron diseñadas las tres situaciones (Anexo 3).

El objetivo de esta técnica en nuestra investigación es detectar la significación de los amigos en la formación de cualidades morales.

Para su calificación Bany y Jhonson (1971) proponen los siguientes aspectos:

- Aprobación de la conducta sugerida y Desaprobación de la conducta sugerida.

  Como se enuncia, dicho aspecto se presenta cuando el niño está de acuerdo o no con las conductas que se le presenta.

  Aprobar o desaprobar una conducta que involucra a los amigos en situaciones del contexto escolar da muestra de las **cualidades morales que subyacen en la influencia educativa** desde los amigos así como la frecuencia de dicha influencia pues las situaciones presentadas ocurren a menudo en el grupo de clase. También nos percatamos de los recursos y métodos educativos empleados por los amigos a través de la detección de normas grupales.
- Hacer un análisis

  El análisis propuesto consiste en declarar si existe relación de amistad entre dos niños en una situación presentada.

A diferencia de los aspectos comentados anteriormente este nos permite informarnos sobre la importancia que le atribuye el niño a las cualidades morales que son estimuladas desde los amigos al presentarles situaciones polémicas en las que deben decidirse entre el amigo y la violación de una norma formal.

Segunda Etapa de la investigación: Caracterización de las relaciones de amistad en el grupo.

La segunda etapa fue dirigida a caracterizar las relaciones de amistad en el grupo. Con esta finalidad utilizamos preguntas seleccionadas del cuestionario "Amigos y Grupos" y la información extraída de dicho cuestionario será graficada y utilizada directamente para cumplir el objetivo de esta etapa los item 1 y 2 y con los item 3 y 4 se realizará un análisis de contenido.

- **Cuestionario "Amigos y Grupos"**

  El cuestionario "Amigos y Grupos" (Anexo 5) se integra a una metodología cuantitativa junto a otros instrumentos orientados al estudio del sostén social

como predictor del ajuste. La peculiaridad del mismo reside en el carácter abierto de muchas de sus interrogantes.

Se integra en la metodología de nuestra investigación a partir de la posibilidad que brindan sus respuestas de confrontar muchas de las interpretaciones derivadas de otras técnicas como la entrevista y los registros anecdóticos.

En este caso nos informa sobre las variadas relaciones interpersonales que se establecen en el grupo estudiado así como los argumentos para su selección y nos permite establecer categorías que expresan los distintos vínculos afectivos que se establecen en el grupo.

Se seleccionaron los siguientes item del cuestionario “Amigos y Grupos” con diferentes aspectos a tratar.

- El item 1 el cual nos informa sobre los amigos en el grupo.
- El item 2 el cual nos informa sobre los niños rechazados como amigos.
- El item3 el cual nos informa sobre las motivaciones en torno a la amistad y en este sentido las cualidades morales que se estimulan.
- El item4 el cual nos informa sobre las motivaciones del rechazo y en este sentido las cualidades morales que se obstaculizan.

El item 1 y 2 se analizó por medio de la información directa a través de la cual detectamos las relaciones de amistad en el grupo así como otros vínculos afectivos de distintos matices.

El item 3 y 4 a través del análisis de contenido detectamos las cualidades morales que se estimulan u obstaculizan por las motivaciones de los niños en sus elecciones.

Tercera Etapa de la investigación: Determinación del contenido de las cualidades que son estimuladas en el marco de la amistad, las vías de su formación y la utilidad que brinda la amistad como condición para formar una cualidad moral. Constó de dos fases:

Primera Fase: A través de estudios de casos múltiples nos propusimos determinar el contenido de las cualidades morales que son estimuladas en el marco de la amistad a partir de la expresión de sus indicadores. Con esta finalidad empleamos observaciones participantes y entrevista focalizada a los niños en cuyas técnicas estudiamos en el plano valorativo y conductual cómo los indicadores de amistad estimulan la formación de cualidades morales.

Un aspecto teórico significativo guió el proceder metodológico de esta fase. Nos referimos a que en la postura teórica asumida, un elemento esencial en la formación de cualidades morales es la ejercitación de conductas que expresen la cualidad a formar así como la función estimuladora que ejercen las valoraciones sobre contenidos morales.

En relación a esto, la influencia de los indicadores de amistad en la formación de cualidades morales se analizará a partir de la posibilidad que estos brindan para ejercitar determinadas conductas que pueden expresar contenidos de diversas cualidades morales.

El análisis de la información en esta etapa se hará por medio de la triangulación metodológica a partir de la información obtenida en la entrevista focalizada y la observación participante en cada estudio de caso. Los indicadores para medir la influencia de la amistad en la formación de las cualidades se obtendrán por vía inductiva, es decir a través de la información triangulada y personalizada que nos brindan los estudios de caso.

A continuación presentamos las técnicas aplicadas en esta fase:

- **Entrevista focalizadada a los niños**

La entrevista focalizada es una variante de la entrevista cualitativa. (Álvarez, 1995). Supone prever una serie de temas que serán tratados por el entrevistador antes de la entrevista. Esta guía asegura que se cubran los temas más relevantes. El entrevistador decide la secuencia y el estilo de las preguntas en el curso de la entrevista.

En nuestra investigación por medio de la entrevista constatamos la expresión valorativa de los indicadores de amistad en los distintos vínculos afectivos. Para obtener dicha información se utilizaron diferentes elementos como fueron:

- Conocimiento mutuo. Parecidos y diferencias. Vivencias que hayan compartido en conjunto: A través de dichos aspectos interrogados se buscó detectar la existencia o no de expresiones que revelaban el conocimiento mutuo de virtudes y defectos, si se comparten preocupaciones, sentimientos, información confidencial, y valoraciones que indican confianza mutua en las diadas y triadas lo cual habla a favor de la **intimidad** como indicador de la amistad. Se explorará también las referencias a manifestaciones mutuas de afecto en el plano valorativo lo cual expresa la **reciprocidad afectiva** como otro indicador de la amistad.
- Actividades que realizan juntos: Por medio de este aspecto exploramos si alguna vez o sistemáticamente ellos trabajan de manera conjunta en el logro de metas comunes. En caso de ser afirmativa la respuesta indagamos qué tipo de colaboración se ofrecen si informacional, material, emocional o instrumental. Dicha información nos permite explorar el funcionamiento de la **colaboración** como indicador de la amistad.

Durante la entrevista fueron abordados otros elementos recogidos en el Anexo 6 con la finalidad de lograr la empatía y enriquecer la información obtenida en los aspectos más relevantes anteriormente mencionados.

- **Observación participante**

Es un modo interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o institución (Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. 2004). Dentro de los sistemas de observación seleccionamos los sistemas narrativos.

Por medio de dicha técnica constatamos la expresión conductual de los indicadores de amistad en los distintos vínculos. Para obtener dicha información se utilizaron diferentes elementos como fueron:

- Contenido de la comunicación entre los niños. A través de dicho elemento exploramos el funcionamiento de la **intimidad y la reciprocidad afectiva** como indicadores de la amistad. Razón por la cual se busca detectar expresiones espontáneas que revelan el conocimiento mutuo de virtudes y defectos entre los niños observados. Si se comparten preocupaciones, sentimientos, información confidencial, y comportamientos que indican confianza mutua en el plano conductual. Si se expresan manifestaciones mutuas de afecto. Luego se explorará las cualidades morales que pueden formarse a través de dichos indicadores teniendo en cuenta los mismos aspectos señalados en la entrevista respecto a estos indicadores pero resaltando el plano conductual.
- Situaciones en las que interactúan los niños. Roles que establecen en sus relaciones , la existencia o no de ayudas y de existir de qué tipos : A través de dicho elemento exploramos el funcionamiento de la **colaboración** como indicador de la amistad. En este sentido observamos si los niños estudiados en diadas y triadas trabajaban de manera conjunta en el logro de metas comunes sistemáticamente y qué tipo de colaboración intercambiaban, si informacional, material, emocional, instrumental o ellas combinadas.

Segunda Fase: A través de un experimento formativo se probará la utilidad de la amistad en la formación de una cualidad moral. Los sucesos del experimento son recogidos a través de la observación participante , a través de los sistemas narrativos, y los resultados se analizan por medio del establecimiento de indicadores inductivos en tanto son formados a partir de los aspectos distintivos encontrados entre los amigos y los no amigos en relación a su desenvolvimiento en las condiciones experimentales previamente planificadas.

Experimento Formativo

En los antecedentes investigativos de dicho método encontramos a autores como L. S. Slavina; S.G. Jakobson; N.F. Prokina entre otros.

Dicho método en nuestra investigación tiene como objetivo: Demostrar que las relaciones amistosas entre los niños constituyen una condición favorable en la formación de una cualidad moral.

El experimento fue montado a partir de los procedimientos que Slavina y Bozhovich proponen para la formación de cualidades morales. Estos fueron:

- Estructurar formas de conductas que expresen los contenidos de la cualidad que se desea formar.
- Ejercitar a los niños en esas formas de conducta
- Influir en los niños a través de un modelo o ideal que le inspire dicha cualidad.

La solidaridad fue la cualidad moral seleccionada por ser una necesidad en el grupo según la afirmación de la maestra. Decidimos trabajar la solidaridad en relación a otras personas, diferentes de su grupo, y así demostrar el alcance y la utilidad de los amigos para formar una cualidad moral que no se limita a las cualidades que suelen estimularse en el marco de la propia amistad. Las condiciones anteriormente comentadas se contextualizaron de la siguiente forma:

- Fueron estructuradas conductas solidarias basadas en la tarea de confeccionar juguetes para los niños de la Casa sin Amparo Filiar.
- Dichas conductas se ejercitaron en las distintas sesiones de trabajo que tuvo el experimento.
- En cada sesión se les presentaba un modelo o ideal que expresara la solidaridad como cualidad a formar. Con este fin, se seleccionaron personajes de distintos cuentos del libro “Corazón” (De Amicisis, 2004: 11, 28, 125,127, 206, 58) los cuales eran niños con actitudes solidarias y actitudes no solidarias.

Se controlaron algunos aspectos para homogeneizar las condiciones del experimento. Estos fueron:

- **la motivación por la actividad**. Se constató la disposición colectiva hacia la ejecución de la tarea en los niños participantes. Para los niños la tarea le era familiar porque ellos acostumbran a confeccionar dichos juguetes en la asignatura de Educación Plástica, por tanto controlamos así la motivación que pudiera incitar la novedad de la tarea.
- **La ejecución y planificación de la tarea.** Todos debían traer materiales para la confección de los juguetes; los varones traerían materiales para confeccionar un carro y las muchachitas para confeccionar una muñeca. Durante las sesiones las acciones estarían encaminadas al diseño de dichos juguetes. Se comenzaría y terminaría la actividad en un tiempo determinado.
- El ideal o modelo presentado en cada encuentro se hizo colectivamente siguiéndose para ello los mismos procedimientos con todo el grupo. Se les leía el cuento y luego se valoraban las actitudes correctas e incorrectas a nivel del colectivo y a nivel de triadas y díadas.

✓ Controlada la ejecución y planificación de la tarea y garantizada la motivación colectiva hacia la misma solo nos quedaba sin controlar las formas de organización de la tarea, es decir la posibilidad de colaborar o no entre los niños durante el trabajo.

Para el análisis de los resultados utilizamos tres indicadores establecidos por vía inductiva y encaminados a medir la eficiencia de las relaciones amistosas en el proceso de formación de la cualidad moral. Dichos indicadores constituyeron elementos relevantes en el transcurso del experimento y distintivos, razón por la cual al finalizar la recogida de información por medio de la observación participante quedaron señalados como aspectos a considerar en el análisis del mismo. A continuación los mencionamos:

o En cuanto a la forma organizativa de la actividad.

Nos referimos a la existencia o no de colaboración entre los niños durante la actividad. Si se daban o no niveles de ayuda y con qué frecuencia.

También nos referimos a los roles que son asumidos, comentados por Lorenzo, (2000) en su estudio el escolar socialmente competente.

Rol complementario: cuando en una relación de dos o más niños en distintas actividades unas a otros cooperan para el logro de las mismas.

Rol dependiente: cuando le resulta imposible al niño o niña individualmente realizar determinadas actividades para las cuales está capacitado-a y solo las realiza con la intervención constante de los demás.

Consideramos que el rol complementario es idóneo para el logro de una determinada actividad en tanto las acciones de los niños contribuyen a la organización conjunta de la actividad , se incrementan el rendimiento y la rapidez de la tarea y se promueve la cooperación.

- En cuanto a la motivación y el rendimiento por la actividad.

  La motivación por la actividad se expresó en la disposición de traer sistemáticamente durante todas las sesiones los materiales para la confección de los juguetes así como en los intentos de continuar realizando la actividad aún en otros momentos fuera de las sesiones del experimento.

  El rendimiento en la actividad se midió a partir de la producción de los juguetes, de la cantidad confeccionada por los niños y la calidad de los mismos.

- Las valoraciones en torno al ideal

  Nos referimos a la coincidencia o no de orientaciones valorativas en torno al ideal presentado. Consideramos que la coincidencia en las orientaciones valorativas en torno al ideal favorece la motivación hacia la actividad realizada además de estimular en el orden valorativo la cualidad a formar.

La información sobre los sucesos del experimento se obtuvo a través de la observación participante en la modalidad de sistemas narrativos.

Capítulo 3 “Análisis de los resultados”

Los epígrafes que siguen son el resultado de un estudio detallado con los datos en cada una de las etapas de la investigación lo cual permitió determinar la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales.

3.1 Análisis de los resultados de la Primera Etapa

Con el objetivo de estudiar la significación de los amigos del grupo en la formación de cualidades morales nos dimos la tarea de explorar las fuentes que promueven la educación de cualidades morales, las cualidades morales que subyacen a las influencias educativas desde las diferentes fuentes, los recursos y métodos educativos empleados y la significatividad para los niños de dichas influencias así como la frecuencia con que las reciben.

Significatividad para los niños de las influencias educativas que reciben desde las diferentes fuentes.

La maestra y los padres constituyen las fuentes más **significativas** o más **importantes** desde la percepción del niño siendo el por ciento en la opción de muchísimo de 89% y 75 % respectivamente (Anexo 1). Dicha información se afirma con los criterios de la maestra la cual le atribuye gran importancia a la formación de cualidades morales en la educación de sus alumnos y menciona que en sus clases promueve reflexiones grupales con la ayuda de obras literarias y les habla sobre cualidades morales que deben poseer. (Anexo 2). Los padres por su parte, le conceden gran valor a los comportamientos de sus hijos que expresan cualidades morales positivas y afirman que son conductas elogiadas por ellos y penalizadas cuando se incumplen (Anexo 4).

En relación al grupo de amigos y mejores amigos en el aula la importancia que los niños atribuyen a las enseñanzas que reciben de sus iguales esta mediada por otros factores que creemos pueden relacionarse con la incapacidad de percibir las enseñanzas que reciben de sus coetáneos aspecto que será abordado mas adelante. En cuanto al resto de la familia los niños le atribuyen el

mas bajo nivel de significación (94,4% en el nivel de nada),es de destacar que en la opción de otros familiares la información es compartida entre varias personas, no obstante la fuente de otros familiares la continuamos analizando ya que los niños refieren que a través de ellos también aprenden conductas que expresan contenidos morales.

Podemos concluir que en la medida que cada fuente atribuye importancia a las enseñanzas con contenidos morales con mayor significación estas se reciben.

Frecuencia de las influencias educativas que reciben los niños desde las diferentes fuentes.

Al hablar de la significatividad que se le concede tanto al aprendizaje como a la enseñanza de los contenidos morales resulta necesario mencionar la **frecuencia** con que dichos contenidos son enseñados, es decir el tiempo que se dispone en dicha labor el cual guarda una relación directa con la importancia atribuida a esta actividad.

Los niños refieren que la maestra y los padres son las fuentes que con más frecuencia les enseñan expresándose en un 88,9% y 69,4% respectivamente (Anexo 1). Dicha información es comprendida en el marco de los constantes intercambios que los niños tienen con la maestra a través del proceso docente educativo y planificados por el centro escolar y aunque el intercambio entre los amigos también puede producirse en la escuela sucede en horarios cortos como los recesos, recreos o descansos activos donde de hecho todos no participan al ir algunos a sus casas en esos horarios. No obstante, consideramos que el porcentaje de frecuencia atribuido a los amigos del grupo y mejores amigos (22,2% y 33,3% respectivamente) menor que el otorgado a los padres y la maestra también se relaciona con la incapacidad de percibir las enseñanzas que reciben de sus coetáneos, aspecto mencionado anteriormente y el cual se abordará después.

Los padres y el resto de la familia continúan interactuando con el niño con gran frecuencia aunque el niño conviva en la escuela gran parte del día de ahí el porcentaje atribuido a los padres (69,4%) notablemente mayor que el de la

familia (27,8%) pues la presencia de los padres como regularidad suele ser más permanente que la de otros familiares.

La maestra refiere que suele promover en sus clases la valoración de los niños en torno a comportamientos morales de personajes estudiados sobre todo en las clases de Lengua Española a través de la interpretación de lecturas. Además refiere que en ocasiones les trae lecturas extractases para debatir en torno a las cualidades morales que se manifiestan y también ha formado círculos de interés que desde su perspectiva contribuyen a la formación de cualidades morales.

Los padres por su parte dedican tiempo a las enseñanzas con contenidos morales diferenciadamente, por ejemplo la disciplina de los niños es la más sistematizada, información extraída del análisis de las propias verbalizaciones de los padres (Anexo 4). Concluimos que la percepción de los niños sobre la frecuencia de las enseñanzas recibidas por la maestra y los familiares se corresponde con la frecuencia de tiempo que ellos dedican a enseñarles y así reconocen mientras que la percepción que los niños tienen sobre la frecuencia de las enseñanzas recibidas por sus amigos en el aula y sus mejores amigos consideramos que se encuentra limitada por el desconocimiento al reconocer las enseñanzas que entre ellos adquieren.

Recursos y métodos educativos empleados

Otro aspecto de interés resulta ser los recursos y métodos educativos empleados desde las distintas fuentes en la enseñanza de contenidos morales.

El 89% de los padres describen sus recursos y métodos educativos como democráticos basados en las conversaciones mutuas, en las demostraciones de comportamientos esperados, en las felicitaciones y recompensas cuando cumplen con las normas de ellos. Sin embargo, esta información sobre los recursos y métodos educativos de los padres es contrastada con las opiniones de los niños al respecto los cuales refieren que un grupo de padres practican el método coercitivo (50%),”me dan, pelean, castigan, gestos de molestia, regaños” y otro grupo el democrático (50%) “me enseñan practicando, demostrándome las tareas, me explican y observo” de manera balanceada. Los niños evidencian en

sus afirmaciones que los otros familiares en general utilizan métodos y recursos educativos democráticos dando muestra de ello las siguientes verbalizaciones: “mi tía me dice que no debo andar descalza, que **después los pies se me ponen feos**”, “mi hermana me enseña a hacer la tarea **explicándome**”, “mi hermana me enseña **practicando el estudio**”, “mi abuela me enseña a escribir **haciéndome las letras**” entre otras verbalizaciones representando los métodos y recursos educativos el 100%, a raíz de los criterios ofrecidos por los niños. La maestra refiere que sus métodos y recursos educativos se caracterizan por la expresión de sentimientos, conversaciones con los alumnos y reforzamiento positivo el cual así descrito pudiera relacionarse con un método educativo democrático, información corroborada por los niños al referir los siguientes comentarios: “me enseña a estudiar, **dándome clases**”, “me enseña a escribir, leer y calcular, **explicándome**”, “me enseña a multiplicar **con calma**”, “me enseña a escribir y leer **de buena manera**”, por lo cual podemos afirmar que la maestra emplea un método educativo democrático basado en el respeto y la consideración por sus alumnos.

Cualidades morales que subyacen a la influencia educativa

Hemos descrito hasta aquí cómo son enseñados los contenidos morales a continuación abordaremos cuáles contenidos morales son enseñados desde las distintas fuentes y explicaremos por qué nos resultan relevantes dichas enseñanzas en la formación de cualidades morales.

Desde la referencia de los niños los padres se ocupan fundamentalmente de formar **responsabilidad ante el estudio** expresado en un (31%) en los niños ya que los ejercitan en formas de conducta que promueven la formación de dicha cualidad moral, muestra de ello son las siguientes verbalizaciones de los niños:” mi papá me enseña a investigar”, “mi papá me enseña a hacer la tarea explicándome”, “me enseña a repasar, me explica” (Anexo 1).

Otra cualidad priorizada en la educación de los padres según la percepción de los niños es la **laboriosidad** representada en un (28%) como una variante de comportamiento ante las tareas domésticas, de esta forma ellos afirman que sus padres les entrenan en tareas y oficios útiles, destacándose más en esta función

las madres. Las afirmaciones de las niñas así lo confirman: “mi mamá me enseña a cocinar diciéndome qué debo hacer”, “mi mamá me enseña a coser, a cómo coger la aguja”,” mi mamá me enseña a limpiar, ella lo hace y yo voy mirándola” (Anexo 1).

Los niños señalan que los padres también se dedican a adiestrarlos en oficios como manejar, pescar, tornear. (“mi papá me enseña a tornear, me explica cómo se hace eso”, “mi papá me enseña a manejar el carro, practicando el manejo del carro”).

Los padres afirman que la **disciplina** es la cualidad más privilegiada por ellos en la Educación de sus hijos (94,4%) como lo evidencian algunas de sus verbalizaciones: “le exijo ser ordenado en la casa”, “me gusta que cuando yo le digo, niña haz la tarea, ve para el baño, lo haga, yo le digo que bueno si todos los días fueran así”. Jerárquicamente las próximas cualidades que priorizan los padres son la **responsabilidad en el estudio** (44,4%) y la **solidaridad** en las relaciones humanas (38,8%). En relación a la responsabilidad en la escuela afirman: “celebro que tenga buenas notas”, “me gusta que salga bien en la escuela”. Respecto a la solidaridad en las relaciones humanas los padres verbalizan: “celebro que comparta con sus amigas”, “el comportamiento que más celebro de mi hijo es su compañerismo”, “Me gusta que ayude a los mayores”.

Al contrastar las informaciones autoreferenciadas provenientes desde los niños y sus padres notamos que las enseñanzas de mayor peso que los niños reciben de sus padres se relacionan con la responsabilidad en el estudio y aunque para los padres esta enseñanza también es privilegiada ellos resaltan la disciplina como cualidad a formar en sus hijos. Dicha situación es comprendida solo si nos situamos desde el marco referencial y motivacional de cada fuente. Realmente a los niños les interesa sus resultados académicos mucho más que su educación formal dada sus motivaciones en esta etapa evolutiva y en su rol dual de alumno- hijo el de alumno ha cobrado mucho valor para el escolar, su aspiración es ser un buen alumno lo cual le garantiza un lugar en su grupo, aspiración importante en esta etapa (Bozhovich, 1976). Mientras a los padres les interesa mucho la educación formal de sus hijos al igual que la responsabilidad que estos

tengan ante el estudio y en el caso de los padres estudiados la disciplina supera notablemente a todas las demás cualidades a formar representada en un 94 % lo cual señalamos como una peculiaridad de los encuestados. Los niños aluden a los intentos de sus padres por formar en ellos una actitud positiva ante las tareas domésticas, información no manifestada por los padres pero no consideramos desestimable dado el peso del criterio de los niños sujetos activos y receptores al fin de la educación de sus padres y dicho aspecto es reconocido por ellos como la segunda enseñanza más recibida por sus padres. De igual manera no desestimamos los criterios de los padres en torno a su intención de formar solidaridad y amor a la familia en sus hijos por coincidir varios padres en dichas afirmaciones.

En el caso de la maestra la enseñanza principal que los niños aluden recibir es relacionada con el aprendizaje de conocimientos académicos, expresada en un 83% de los criterios generales de los niños quienes afirman: (“la maestra me enseña a estudiar, dándome clases”, me enseña a escribir, leer y calcular, explicándome”, “me enseña a multiplicar con calma”, “me enseña a escribir y leer de buena manera” por lo cual consideramos que la maestra está contribuyendo a formar esencialmente **responsabilidad hacia el estudio** en sus alumnos, ejercitándolos en comportamientos a fin con dicha actividad y creando en ellos la motivación correspondiente. Los criterios de los niños son confirmados por los de la maestra al referir que sus exigencias son de tipo disciplinario (no interrumpir la clase, cumplir el horario) y referente a los **logros académicos** (hacer las tareas) y **cuidado de la base material de estudio** (cuidar los libros) lo cual contribuye a la formación de una **actitud responsable ante el estudio**. Las cualidades morales privilegiadas por ella son la **honestidad, la responsabilidad,** las cuales afirma desarrollar a través de actividades diseñadas creativamente en las cuales les comenta sobre libros y también les enseña sobre **el amor a los padres.** Además, con el fin de apoyar la formación de cualidades afirma haber organizado un círculo de interés de Pedagogía en el aula (Anexo 2).

Los niños refieren que los demás familiares priorizan la estimulación de la responsabilidad en el estudio y los mismos niños lo prueban cuando dicen: (“mi hermana me enseña a hacer la tarea explicándome”, “mi hermana me enseña practicando el estudio”, “mi abuela me enseña a escribir haciéndome las letras”).

En relación a la actitud ante las tareas domésticas otra cualidad priorizada por los familiares es la laboriosidad. Los niños comentan: “mi hermana me enseña a fregar mientras ella lo hace”, “mi tía me enseña a lavar, a coger la ropa”, “mi abuela me enseña a cocinar”, ”mi abuelo me enseña a barrer el patio, me da una escoba”, “mi tío me enseña a escoger el arroz sacándole los machos”, “mi tío me enseña a ordeñar” .

Respecto a otras personas solo una niña comenta sobre actividades recreativas que le enseñan a hacer (“mi prima me enseña a bailar”).

La solidaridad en las relaciones humanas y la disciplina también son cualidades que desde la familia son estimuladas. En relación con la solidaridad refieren los niños (“mi abuelo me enseña a darle el asiento a los ancianitos de buena manera”, “mi abuelo me enseña a compartir las cosas, compartiendo con mis primos”) y en cuanto a la disciplina: “mi tía me dice que no debo andar descalza, que después los pies se me ponen feos”, nos llama la atención de esta afirmación el método educativo caracterizado por la explicación y no por la coerción, por lo cual creemos que dicha enseñanza estimula la disciplina como cualidad importante en la educación de los niños. Esta información ofrecida por los niños aunque no se pudo contrastar con los familiares no es desestimable sino que constituye una mirada muy de cerca en tanto la comparten los sujetos receptores de las enseñanzas y nos brindan una información sobre las enseñanzas que al menos ellos están percibiendo desde la fuente de los familiares.

La fuente de los amigos

En el caso de la relación que autoperciben los niños con sus amigos del grupo e incluso con sus mejores amigos esta es vista en el sentido concreto de intercambios agradables (jugar pelota, jugar bola) pero no son capaces de distinguir otras enseñanzas que reciben en el marco de dichas relaciones. Los

niños asocian con los amigos solo aquellas experiencias que le producen placer, suceso este que corrobora las afirmaciones de Selman (1981). En el segundo de los estadios descritos por Selman los amigos son ahora definidos como quienes divierten, quienes ayudan, quienes prestan cosas.

Investigaciones realizadas en nuestro país (MINED,1995) demuestran que aún cuando en esta etapa el juego ocupa un espacio menor de tiempo en la vida cotidiana del niño los escolares de estas edades cuando se reúnen con sus amigos lo que más hacen es jugar (66%) y que los juegos preferidos son los de movilidad (80%) aunque también señalan los de roles (37%). Se aprecia por las respuestas escogidas que a diferencia del grado anterior la mayoría de los juegos (47%) se realizan en áreas abiertas (parques, calles). Le siguen como lugares de juegos la casa y la escuela (34% y 21%) respectivamente.

Solo en un caso un niño manifiesta que su mejor amigo lo enseña a hacer jaulas y a ponerse los zapatos lo cual pudiera junto a la influencia de los padres y demás familiares desarrollar la laboriosidad pero no con igual frecuencia que los otros agentes socializadores.

Al observar en los resultados del cuestionario “Redes sociales de niños” que ellos no mencionaban a sus amigos del grupo ni tampoco a sus mejores amigos como fuente a través de la cual obtenían enseñanzas de contenidos morales podíamos arribar a dos posibles interpretaciones:

1. Los amigos no influyen en la formación de cualidades morales
2. Los niños no eran capaces de reconocerlos.

La segunda alternativa nos resultó más coherente con nuestra postura teórica pues creemos que los amigos son significativos que constituyen una fuente principal de las más diversas enseñanzas. Razón por la cual decidimos recurrir a una técnica que nos permitiera profundizar en este sentido. Tomando como referencia la técnica de los “Relatos reactivos” utilizada por Bany y Jhonson (1971), la cual nos permitiría a través de las propias actitudes de los niños respecto a las normas morales del grupo detectar las enseñanzas de contenidos morales desde los amigos en el grupo, se trabajó en la confección de situaciones donde se solicita al niño la valoración de las cualidades de los

personajes, explorando posteriormente su posición al respecto cuando uno de estos personajes es un amigo.

Al ofrecerles tres situaciones que simulaban parte de su realidad escolar encontramos los siguientes resultados:

Sobre el tema del fraude en la escuela

Los resultados muestran que la mayoría de los niños, el (78%) consideran como una norma disciplinaria de estricto cumplimiento no hacer fraude pero en el marco de relaciones como la amistad mas bien es visto como símbolo de ayuda así lo confirman algunos planteamientos seleccionados ("ellos son amigos porque se estaban ayudando al uno no saberse las divisiones"; "son amigos, ellos dos se pueden ayudar en las cosas"; "son amigos porque se ayudaron en la prueba") y el 78% de los niños comparten dichos criterios lo cual representa la mayoría.

No obstante la situación anteriormente comentada el grupo en general sí apoya a aquellos que se oponen al fraude ("la actitud de Fernando es correcta porque fijándose no hacen nada"; "porque les explicó a ellos dos que así no iban a ayudarse"; "porque uno no debe fijarse"). Ellos afirman que el niño que llama la atención por el fraude tiene razón al hacer tal juicio pero no es considerado amigo de aquellos que enjuicia (Anexo 3, situación 1).

Sobre la impuntualidad en la escuela

En esta segunda situación se abordó el tema de la puntualidad a la escuela lo cual constituye un requisito importante en el funcionamiento escolar.

Los resultados mostraron que en el caso del primer incidente entre los niños varones en el cual un niño penaliza al otro por llegar tarde (Anexo 3, situación 2a) la mayoría de los niños (61**%)** aprueban la conducta de la penalización y a la vez piensan que no son amigos, es decir que la mayoría cree que la penalización por la impuntualidad es correcta pero en el caso de los amigos exigen una excepción de la norma así lo confirman las siguientes afirmaciones: "Pepe y Andrés no son amigos porque él le dijo que lo iba a anotar", "no son amigos porque lo anotan todos los días".

Dentro de esta misma situación se describe un segundo incidente en el cual la jefa de colectivo no anota la llegada tarde de otra niña. (Anexo 3, situación 2b)

La mayoría de los niños aprueban la actitud de no penalizar la impuntualidad (61%) y lo manifiestan así: “La actitud de Lisa es correcta porque perdonó a Betsy”, “la actitud de Lisa es correcta porque ella no la anotó pero le dice que no puede suceder más”. Los niños que no aprueban la dispensa afirman: “Fue incorrecta la actitud de Lisa porque no se puede llegar tarde”, “Fue incorrecta porque ella no la anotó porque era una de sus mejores amigas”. Cuando se les pide que hagan un análisis sobre si son amigas todos los niños afirman que sí lo son fundamentando sus respuestas con algunos comentarios como los siguientes: “Sí son amigas porque Lisa no la anotó”, “Sí son amigas porque le perdona todo”, “Sí son amigas porque ellas dos se pueden ayudar en cualquier cosa”. Se muestra un predominio de criterios respecto a la no penalización de la impuntualidad aunque la cantidad de criterios contrastables es notable lo cual puede hablar a favor de que los niños perciben la puntualidad como una norma a cumplir de gran importancia pero en situaciones como estas sus normas informales respecto a la amistad son más relevantes opinando todos que Lisa y Betsy sí son amigas a pesar de que Lisa hizo una excepción de la norma con Betsy.

Sobre las tareas escolares

En esta situación una niña debe decirle o no a la maestra que su mejor amiga no hizo la tarea (Anexo 3, situación 3).

Las respuestas muestran que la proporción de criterios sobre la penalización o no de la conducta se encuentran bastante balanceados aunque hay un predominio del criterio afín con la penalización representado en un 55,5% y el 44,4% representa el criterio afín con la no penalización. Por ejemplo, las siguientes son algunas respuestas que aprueban la penalización: “yo se lo diría a la maestra porque no se puede dejar de hacer la tarea nunca porque la profe se pone brava”, “yo se lo diría porque no le puedo decir mentiras a la profe mía”, “yo lo diría porque una tarea hay que hacerla”. Dentro de las respuestas

contrastables están las siguientes: “no se lo diría a la maestra porque es mi mejor amiguita”.

En la segunda pregunta se les pide una solución para la amiga incumplidora de la tarea y estas son algunas respuestas dentro del grupo de los que opinan que debe penalizarse su incumplimiento: “su amiga se pondrá brava con ella”,”después de decírselo a la maestra le pediría perdón a mi amiga”, “su amiga le dirá que no la hizo honestamente”, “Ella hubiera hecho la tarea”. Los niños que opinan que Marta no debe decirle a la maestra que su amiga no hizo la tarea piensan así: “si fuera la amiga que no hizo la tarea le pediría perdón a mi amiga”, “si fuera la amiga que no hizo la tarea la haría rápido antes de que la maestra pasara por la puerta” (Anexo 3, situación 3).

En esta situación hay un predominio del criterio afin con la penalización del incumplimiento (55%) por tanto un mayor apoyo a la norma formal, sin embargo la cantidad de niños que opinan lo contrario resulta también considerable (44,4%) por lo cual creemos que los escolares atribuyen tanta importancia a las reglas formales como a las excepciones que de ellas hacen las cuales conforman sus propias reglas.

Las soluciones que elaboran denotan sus valoraciones sobre características que deben estar presentes entre los amigos como es el perdón, y cuidar al amigo de ser regañado.

Aspectos destacados en los relatos reactivos

- La honestidad en contraste con el fraude, la puntualidad a la escuela, y el cumplimiento de las tareas orientadas por la maestra son reglas formales que los niños atribuyen gran importancia lo cual favorece el desarrollo de la responsabilidad hacia el estudio.
- Se encontraron normas informales que surgen en relación con la amistad, requisitos interesantes que deben cumplir los amigos desde la autopercepción de los niños como son: la ayuda, la comprensión, el perdón y el cuidado mutuo, lo cual favorece el desarrollo de la solidaridad en las relaciones humanas.

- Las normas tanto formales como informales constituyen patrones de conducta que participan directamente en el desarrollo moral del escolar especialmente en esta etapa evolutiva caracterizada por el desarrollo de la orientación del niño hacia las normas del grupo.
- Resultan interesantes las particularidades de los recursos y métodos educativos empleados desde las distintas fuentes aún cuando intentan formar una misma cualidad. Un ejemplo es la solidaridad que los padres, otros familiares y los niños del aula estimulan. La maestra, los padres y otros familiares utilizan las explicaciones verbales en función de persuadir sobre comportamiento solidario y en ocasiones les enseñan a los niños cómo comportarse sin embargo el grupo desde sus reglas informales entrena a sus miembros en conductas solidarias que deben practicar en situaciones reales del contexto escolar. Igualmente sucede con la responsabilidad ante el estudio. La maestra les exige disciplina y cumplimiento de los deberes escolares como también lo hacen los padres y otros familiares, sin embargo, el grupo de clase conoce y acata como norma formal dicha responsabilidad ante el estudio manifestando su disposición ante el cumplimiento de las tareas y deberes escolares.

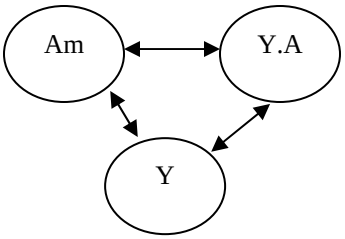
Consideramos esta primera parte una aproximación al estudio de la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales. Específicamente en función del grupo, una exploración de las enseñanzas morales a través de la dinámica grupal especialmente por medio de las normas morales y la posibilidad de los niños de asumirla, hasta de crear otras informales resultado de sus variadas interacciones. La propia necesidad del niño de ocupar un lugar dentro del grupo y de implicarse en este (Bozhovich, 1976) lo lleva a asimilar sus exigencias las cuales trasmiten contenidos morales que el niño comienza a ejercitar, de ahí el papel de las normas del grupo en la formación de enseñanzas morales. En la muestra estudiada las normas informales son promovidas a raíz de las amistades entre los niños por lo cual podemos afirmar que los amigos están influyendo en la enseñanza de contenidos morales. Estos indicios nos orientan

sobre el papel de los amigos en la formación de cualidades morales aspecto que profundizaremos en las siguientes etapas.

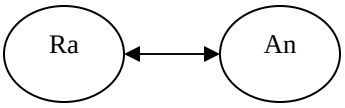
3.2 Análisis de los resultados de la Segunda Etapa

Para un estudio más profundo partimos de caracterizar las relaciones de amistad a través del cuestionario “Amigos y Grupos” (Anexo 5).

Las elecciones mutuas tanto de rechazo como de elección de los amigos obtenidas en los ítems 1y 2 fueron graficadas y reflejadas en el Anexo 5. Presentamos una muestra en cada caso.

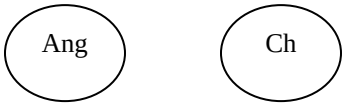


1.Am- Y y Y.A se eligen mutuamente como amigas.

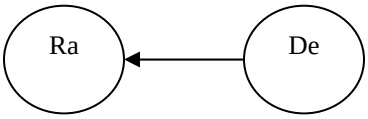


2. Ra y An se rechazan mutuamente como amigos.

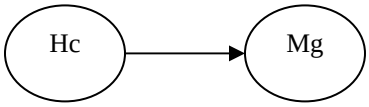
Además de los rechazos y elecciones mutuas en cuanto a los amigos, en el grupo se desarrollan otras relaciones de diferentes matices las cuales podemos ilustrar con la selección de los siguientes segmentos gráficos (ver el gráfico general en el Anexo 5).



3.Ch y Ang ni se eligen ni se rechazan.



4. De rechaza a Ra como amigo argumentando que “es malo” pero Ra no lo rechaza a él.



5. Hc elige a Mg como su amigo afirmando “que siempre se ríen y juegan juntos” pero Mg no lo selecciona a él como amigo.

En las siguientes tablas recogemos los motivos para elegir o rechazar a un niño como amigo así como las posibles cualidades morales que dichos vínculos estimulan u obstaculizan (información obtenida de los ítems 3 y 4 del cuestionario).

Niños que se rechazan mutuamente	Motivos del rechazo	Posibles cualidades que se obstaculizan
Os- C	“Porque me da” “Porque no me ayuda”	Respeto Solidaridad
Ai - Ra	“Porque se fija” “Porque es pesada”	Responsabilidad en el estudio Honestidad
An - Ra	“porque se queja de mí a la maestra y me dice nombretes”	Respeto Lealtad

Tabla 1 “Niños que se rechazan como amigos”

En la siguiente tabla se realizó una selección de los niños que se eligieron mutuamente y que los criterios de su elección no fueron los mismos para así recoger todos los criterios y evitar repetirlos.

Niños que se eligen mutuamente como amigos	Motivos de la elección	Posibles cualidades que se estimulan
Am- Y.A- Y	"Porque nos ayudamos en el estudio y en los momentos difíciles" "Porque guarda mis secretos" "Porque me comprende"	Respeto Solidaridad Lealtad
Mg- C - Re	"porque jugamos, nos reímos y nos ayudamos"	solidaridad

Tabla 2 "Niños que se eligen como amigos"

Con el criterio de selección de los niños y los motivos que argumentan en sus elecciones establecimos cinco categorías de estudio que quedaron conformadas de la siguiente manera:

Categoría 1: Niños que se seleccionan mutuamente como amigos

Fue seleccionada una triada de niñas (Y.A, Y, Am) que además de elegirse mutuamente como amigas su relación muestra la mayor expresión de los indicadores de amistad seleccionados en nuestro estudio (Anexo 5, item 3).

Categoría 2: Niños que ni son elegidos ni rechazados como amigos

En este caso se seleccionaron una niña y un niño (CH. Ang) que responden a la condición enunciada en la categoría pero la selección no fue intencional.

Categoría 3: Niños que se rechazan como amigos mutuamente

Fueron seleccionados una niña y un niño (Ra, An) los cuales manifiestan un rechazo abierto mutuamente pero además se evidencia notablemente la ausencia de los indicadores de amistad en dicha relación.

Categoría 4: Niños que eligen a otros como amigo pero la elección no es mutua
Se seleccionaron dos niños (Hc, Mg) los cuales cumplen con la condición enunciada en la categoría y además la simpatía de uno de ellos hacia el otro es muy acentuada (Anexo 5, item 3) sin ser correspondida.
Categoría 5: Niños que son rechazados por otros pero el rechazo no es mutuo
Se seleccionaron dos niños (De, Ra) los cuales cumplen con la condición enunciada en la categoría pero la selección no fue intencional.
Dichas categorías serán estudiadas en la próxima etapa.

3.3 Análisis de los resultados de la Tercera Etapa

En esta etapa estudiaremos las relaciones amistosas que se forman en el grupo contrastadas con las relaciones de rivalidad así como con otros vínculos de diferentes matices detectados en el cuestionario Amigos y Grupo (Anexo 5). Se comparará el funcionamiento de los indicadores de amistad en ellos y su influencia en la formación de cualidades morales. Finalmente se explorará la utilidad de la amistad en la formación de una cualidad moral a través de un experimento formativo el cual abordaremos describiendo las distintas sesiones y el comportamiento de los indicadores de eficiencia utilizados en el experimento ofreciendo finalmente las conclusiones generales del mismo.

Primera Fase de la tercera etapa

Relaciones amistosas, de rechazo, y otros vínculos peculiares.

- Categoría 1: Niños que se seleccionan mutuamente como amigos

Hemos seleccionado una triada de niñas que establecen entre ellas un vínculo amistoso en el cual los indicadores de la amistad son evidentes. Dichos indicadores han posibilitado la formación de cualidades morales con una connotación positiva como son la **responsabilidad en el estudio** y la

solidaridad estimulada por la **colaboración** expresada en el trabajo conjunto de las niñas en función de metas comunes frecuentemente, no solo en el marco escolar sino también en el familiar. Brindándose ayudas emocionales instrumentales, e informacionales principalmente. **La intimidad** expresada entre ellas se muestra con un alto nivel de conocimiento sobre las virtudes y defectos entre las niñas y por medio de los constantes intercambios de informaciones íntimas, y preocupaciones que dan muestra de confianza mutua, todo lo cual ha estimulado la formación de la **lealtad**, y la **sinceridad** como cualidades morales De igual manera las manifestaciones mutuas de afecto en el plano valorativo y conductual que tienen lugar entre las niñas dan muestra de la **reciprocidad afectiva** que caracteriza la relación estimulando nuevamente la **solidaridad**.

Al referirnos a los indicadores encontramos verbalizaciones y comportamientos que expresan los contenidos de los mismos. A continuación los señalamos:

En relación a la colaboración

Durante la entrevista y la observación expresan la existencia de colaboración en el plano emocional e instrumental destacándose entre ellas un rol complementario. Afirman al respecto: “nos ayudamos en cosas buenas y malas”, “realizamos tareas juntas”, “realizamos todas las actividades juntas” (Anexo 6a) información corroborada a través de las observaciones participantes (revisan una con otra el ejercicio que la maestra les orienta; “Am” y “Y” se ayudan a ponerse el uniforme seleccionándose entre todos para realizar dicha tarea. “Y.A” y “Y” se revisan la tarea, “Y” al terminar le dice si está bien o no, igualmente “Am” le trae su tarea a “Y” para que se la revise. Mientras “Am” se acerca a ella para que le revise su párrafo un niño se molesta y las culpa de estarse fijando a lo cual responde enojada “Y”:”La estoy ayudando”. (Anexo 7)

En el plano valorativo ellas son conscientes de que durante actividades conjuntas mientras unas explican a las otras se ayudan mutuamente y ejemplifican actividades que han realizado las cuales requieren un trabajo conjunto para lograr un fin común en una actividad durante la clase de Plástica (Anexo 6a).

La presencia de colaboración espontánea y estructurada en los comportamientos de la triada estimula el desarrollo de la **solidaridad** en tanto cada una es capaz de moverse de su lugar y funciones para ocuparse de las de sus amigas.

Es estimulada también la **responsabilidad en el estudio** en tanto las tres comparten y se ayudan en sus tareas escolares dando muestra de colaboración informacional e instrumental.

En relación a la intimidad

Esta relación amistosa se caracteriza por una gran **intimidad**. En este sentido "Y" privilegia valores como la lealtad especialmente la discreción ("yo no soy amiga de esas niñas porque son chismosas" (Anexo 5). Las tres rechazan actitudes como el chisme y la traición (Anexo 6a). A través de dicha técnica critican fuertemente la conducta de una niña del aula la cual mantiene un status de rechazada (Anexo 5) dicha compañera de aula las delató con la maestra sobre sus planes de comer las tres juntas en la casa de "Am". En relación con las traiciones las tres refieren su descontento. "Y" cuenta cómo su tía fue traicionada, "Am" menciona un incidente que vivenció con una niña del aula, la cual traicionó su confianza interesada en su mismo enamorado y "Y.A" concluye expresando que el único modo que la relación entre las tres se rompiera es que se traicionaran, por ejemplo, "que una le quitara el novio a la otra". Las tres refieren contarse sus secretos y conversan de sus cosas (Anexo 6a). De manera entrecortada manifiestan que dichos secretos se relacionan con noviecitos.

La intimidad propia de la relación lleva consigo un conocimiento mutuo entre ellas manifiesto en la posibilidad de discriminar los defectos y virtudes de unas y otras así como las afinidades. Las siguientes verbalizaciones lo prueban: "Y.A" comenta sobre "Y": "algunas veces es pesada, pero es inteligente, buena, estudiosa, graciosa", "las tres somos cariñosas"; "nos queremos mucho", "A es alegre inteligente y estudiosa, no tiene defectos" (Anexo 6a). "Am" comenta de sus amigas:" "Y" baila bien y "Y.A" es muy graciosa pero "Y" cuando le dicen algo jugando se pone brava al igual que "Y.A".

"Y" refiere de sus amigas: "Y.A" es muy buena, noble; su defecto es ser jodedora y "Am" es cariñosa, su defecto es ser gritona. Es notable que el conocimiento de las virtudes y defectos sobre todo de los defectos acentúe la solidez y la calidad de este vínculo amistoso, de igual manera la existencia de una gran reciprocidad afectiva.

La intimidad típica de la relación propicia la **sinceridad** como cualidad moral en la medida en que las niñas son capaces de reconocer sus defectos y virtudes así como expresarse sus sentimientos abiertamente. Promueve además la **lealtad** en tanto rechazan la traición como conducta que puede llevar a la ruptura de una relación amistosa.

En relación a la reciprocidad afectiva

Las siguientes verbalizaciones demuestran la **reciprocidad en afectos** que comparten las niñas de la triada amistosa: Si estuviéramos las tres en una cueva, sin poder salir y solo tuviéramos un pedazo de pan para comer "A" expresa: "Yo lo compartiría entre todas, "Y.A" dice: "Yo se lo daría a "Y" porque es la más chiquita y "Y.A" comenta: "Todas somos chiquitas, yo se los daría a ustedes". Estas respuestas se relacionan con una situación hipotética que se les sugiere durante la entrevista de manera emergente (Anexo 6a).

Cuando algún niño del aula critica a alguna de ellas las demás la defienden aún cuando no exista tal agresión sino una broma (Anexo7).

Se felicitan una a la otra cuando son seleccionadas cumplidoras y destacadas en la Asamblea Pioneril (Anexo 7).

Durante la entrevista se escuchan verbalizaciones como estas: "nos queremos mucho, siempre estamos juntas". Se invitan a sus casas y a algunas actividades como cumpleaños de los familiares (Anexo 6a).

Con la reciprocidad afectiva nuevamente se fortalece la **solidaridad** en tanto cada niña es capaz de compartir las mismas vivencias con las otras, alegrías, tristezas, enojos.

Categoría 2: Niños que ni son elegidos ni rechazados como amigos

Esta categoría está representada por niños que no son rivales pero tampoco establecen relaciones de amistad de alta calidad como sucede en la categoría1. Hemos seleccionado una diada compuesta por una niña y un niño los cuales son una muestra representativa de esta categoría, ellos son: “CH” y “Ang”.

Al no existir rechazo de ninguna parte el tipo de vínculo que entre ellos tiene lugar brinda un espacio para que se formen cualidades con connotación positiva dada la simpatía mutua entre sus miembros. En relación a la **colaboración** se manifiesta en cierta medida sobre todo colaboración instrumental y material lo cual pudiera favorecer la **solidaridad** como cualidad moral pero sucede en menor grado que en la categoría 1, más relacionada con la prestación de ayudas entre compañeros. Respecto a la **intimidad** manifiestan un conocimiento parcial sobre cada uno y los defectos limitan la cercanía emocional, no comparten información confidencial y aunque dan muestra de cierta **reciprocidad afectiva** nunca en el mismo nivel que la triada de amigas, lo cual obstaculiza que se formen como en el caso de ellas cualidades como la **lealtad y la sinceridad**.

En relación a la colaboración

Durante la entrevista focalizada ellos no refieren compartir actividades sistemáticamente y aquellas que han compartido no han requerido labor conjunta sino que se reducen a la participación mutua en las actividades y a roces que la propia actividad impone. En este sentido afirman haber participado en obras de teatro juntos y en danzas festivas pero cada uno realizando una acción diferente (Anexo 6b). “Ch” expresa: cuando “Ang” llega tarde yo lo oriento en un ejercicio, en ocasiones comparto un asiento con él (Anexo 6b). Afirman ser compañeros amables y felices (Anexo 6b).

La colaboración en este vínculo se expresa en menor grado que en las niñas de la primera categoría, básicamente de tipo informacional y material pero incluso no de manera sistemática (Anexo 6b). Aunque se evidencian rasgos de **solidaridad** promovidos por esta cierta colaboración consideramos que nunca se manifiesta en igual grado que en el caso de las niñas amigas.

En relación a la intimidad

En cuanto a la intimidad existe un conocimiento superficial basado en las conductas que entre ellos se intercambian: “No conozco los defectos de “Ch” porque no juego siempre con ella, me gusta que ella sea divertida pero no me agrada en ocasiones su conducta porque pierde el control (Anexo 6b) en cambio “CH” expresa que “Ang” es muy bueno e inteligente, que es su amigo pero no el mejor amigo ya que se deja influenciar por otro niño que en ocasiones le impide ayudarla (Anexo 6b).

Si bien dan muestra de cierto conocimiento mutuo y son capaces de distinguir defectos y virtudes en el caso de los defectos estos atentan contra la calidad del vínculo impidiendo que sean amigos y no tan solo compañeros.

En relación a la reciprocidad afectiva

Se muestra cierta reciprocidad afectiva aunque esta se encuentra limitada. Durante la entrevista los niños hacen alusión a sucesos como el siguiente. “Ang” afirma que cuando sus padres se divorciaron él se sentía muy mal y “Ch” afirma que ella cuando lo supo se sintió más o menos mal (Anexo 6b).

Al igual que en el caso de la colaboración se asientan ciertas bases para la **solidaridad** pero en menor grado que en el caso de las niñas amigas.

Categoría 3: Niños que se rechazan como amigos mutuamente

Dentro de esta categoría se encuentran las relaciones donde prima la rivalidad en contraste con las relaciones amistosas. Hemos seleccionado como estudio de caso representativo una diada compuesta por un niño “Ra” y una niña “An” los cuales mutuamente se rechazan. En este vínculo los indicadores de amistad son casi nulos. La colaboración no se expresa en tanto ellos nunca comparten actividades conjuntas para lograr una meta común sino más bien se critican y expresan agredirse lo cual obstaculiza completamente la formación de solidaridad y de cualquiera otra cualidad que desde dicho indicador se pueda estimular. La intimidad no se expresa en ninguna medida sino que el conocimiento mutuo se circunscribe a los defectos que ambos se señalan lo cual

obstaculiza la formación de la honestidad, la lealtad, y cualquiera otra cualidad que desde la intimidad se pueda promover. La reciprocidad afectiva se manifiesta en sentido negativo pues son desafectos los que se comparten obstaculizando la formación de cualidades morales positivas como la solidaridad.

En relación a la colaboración

No existe colaboración de ningún tipo más bien se ofrecen resistencia a la colaboración. “An” afirma: “Ni cuando la maestra pide que nos intercambiemos las libretas para revisarnos él quiere coger la mía” (Anexo 6c). Razón por la cual creemos que dicha relación obstaculiza el desarrollo de la solidaridad.

En relación a la intimidad

El conocimiento mutuo es muy limitado se reduce a la mención de defectos: “Ra” afirma que “An” lo culpa injustamente en varias ocasiones de cometer hechos que realmente él no hace y “An” expresa que “Ra” la golpea y la molesta. No refieren hechos que prueban intimidad sino todo lo contrario, “An” expresa que no le cuenta sus cosas a él y nunca conversan (Anexo 6c). Sus conductas obstaculizan la formación de la **lealtad** culpando uno al otro ante la maestra.

“An” regaña a “Ra” por tocar unas fotos y “Ra” dice que “An” es virtuosa solo cuando no lo culpa (Anexo 6c).

En relación a la reciprocidad afectiva

Tampoco hay evidencias ni verbales ni conductuales de reciprocidad afectiva sino más bien de apatía y rechazo lo cual constituye un factor precipitante a la formación de cualidades morales de carácter negativo, un ejemplo temprano es el resentimiento y la hostilidad como actitud negativa.

Categoría 4: Niños que eligen a otros como amigo pero la elección no es mutua

En esta categoría la relación de amistad es percibida solo por un niño, un niño/a elige a otro/a como su mejor amigo sin ser recíproca la elección. Los indicadores de amistad en este caso se mueven en un solo sentido. Uno de ellos está dispuesto a preocuparse por el otro, a confiarle sus secretos (**intimidad**) a

compartir afectos con él (**reciprocidad afectiva**) y niveles de ayuda (**colaboración**) pero el otro no razón por la cual consideramos que si bien el niño que desea la amistad puede llegar a ser **solidario, honesto, leal, y poseer otras cualidades** desde dicha relación unilateral tales posibilidades quedan obstaculizadas.

En relación a la colaboración

En cuanto a la colaboración “Hc.” Tiene siempre la iniciativa buscando que “Mg” participe con él en las actividades y tareas. “Hc.” Busca a “Mg” para jugar al salta perico, le busca conversación y le hace muecas para que se ría (Anexo 7) sin embargo “Mg” no responde igualmente. Cuando la maestra regaña a “Hc.” Por las muecas y los movimientos intranquilos “Mg” no lo defiende sino que reafirma que se parece un tractor brincando (Anexo 7). No podemos hablar de la existencia de colaboración dado el hecho de que esta se mueve en un solo sentido.

En relación a la intimidad y la reciprocidad afectiva

Respecto a la intimidad y a la reciprocidad afectiva también se mueve en un solo sentido ya que “Mg” afirma no compartir sus secretos con “Hc” (Anexo 6d). Los defectos reconocidos por “Mg” sobre “Hc.” levantan una barrera en la relación impidiendo una relación de amistad mutua. Al no existir criterios compartidos uno del otro y además al ignorar uno la opinión del otro este vínculo no propicia la **sinceridad** como cualidad moral sino que la obstaculiza.

Categoría 5: Niño que es rechazado por otro pero el rechazo no es mutuo

En esta categoría describimos las relaciones entre niños que son rechazados pero el rechazo no es de forma mutua. Seleccionamos una diada de niños los cuales cumplen con esta condición.

Los indicadores de amistad en dicho vínculo se revelan muy pobres. En cuanto a la **colaboración** los niños no comparten actividades para el logro de una meta común sino que al jugar juntos, la única actividad que se refirió compartiendo una actividad, se mostraron independientes y hostiles lo cual nos lleva a

suponer que la relación se basa en la tolerancia pero obstaculiza el surgimiento de la **bondad**, y la **solidaridad**. En cuanto a la **intimidad** no comparten ni preocupaciones, ni información confidencial y respecto a la **reciprocidad afectiva** en el sentido del niño que rechaza al otro la actitud es hostil aunque el otro niño no da muestra de afectos positivos hacia él, por lo cual podemos afirmar que se obstaculiza la formación de **honestidad**, **bondad**, y **solidaridad** entre ambos.

En relación a la colaboración

No se evidencia colaboración en sus comportamientos. Logran jugar juntos pero discuten sobre las reglas del juego cada uno defendiendo su lugar (Anexo 7).

"De" afirma que "Ra" le dice nombretes y lo maltrata, algunas veces dice que juegan juntos pero aún así lo molesta. "Ra" expresa que "De" algunas veces juega con él pero otras no justificando que pudiera ser porque él tiene un secreto con los otros niños de jugar algunos días con él y otros no (Anexo 6e). "Ra" afirma que aunque no siempre, algunas veces se faja con él y ejemplifica con un incidente de los espejuelos que a "De" se les pierden y culpa a "Ra" (Anexo 6e). No obstante "Ra" no lo rechaza como amigo aunque "De" sí.

A pesar de poseer cierto conocimiento mutuo el uno del otro este se centra en los defectos y el recordatorio de incidentes desagradables.

En relación a la intimidad

Afirman no contarse los secretos (Anexo 6e) lo cual muestra que no existe intimidad en la relación aunque no hay hostilidad mutua como en el caso de los niños que se rechazan mutuamente. La incertidumbre en los criterios que sostiene uno sobre el otro atentan contra la sinceridad y la lealtad.

En relación a la reciprocidad afectiva

No hay tampoco evidencia de reciprocidad afectiva sino más bien de "De" a "Ra" la relación es hostil (Anexo 6e).

Segunda Fase de la tercera etapa

Experimento Formativo

Fueron seleccionados a participar los 18 niños del cuarto A. Organizados en triadas y diadas detectadas en el cuestionario ¨Amigos y Grupos¨ las cuales representaban relaciones amistosas y no amistosas. Se les sugiere a los niños reunirse según las elecciones de amistad extraídas del cuestionario pero siempre se les concede elegir libremente cómo prefieren trabajar.

Sesión 1

Lugar: aula de cuarto A

Fecha: Jueves 11/5/2005

En la primera sesión se les comunicó la actividad que realizarían, es decir el diseño de los juguetes, para quiénes serían y quiénes eran estos niños pues la mayoría no conocían de ellos. Con la ayuda de una niña que los conocía se les explicó esto. Al enterarse de quiénes eran los niños y qué harían ellos se entusiasmaron. Rápidamente preguntaron si podrían llevárselos y se les prometió explorar la posibilidad. De esta manera se constató la coincidencia en la motivación por la tarea a realizar.

Días antes la maestra a solicitud nuestra les había pedido a los niños que trajeran materiales para confeccionar juguetes pero sin explicarles la finalidad.

Seguidamente se les sugirió a ¨Y¨, ¨Y.A¨, ¨Am¨, la triada de amigas, que se agruparan y así ver sus actitudes al respecto e inmediatamente estuvieron dispuestas a reunirse y comenzaron a sacar sus materiales. Con excepción de una niña y las tres amigas los demás no trajeron los materiales. Una niña del aula (CH) se asocia a la triada pues no traía los materiales, pero una de las niñas de la triada no se mostró tan satisfecha con su presencia acentuando que ella no pertenecía a su grupito.

Yu y Ma están de acuerdo con la sugerencia de trabajar juntas. Ellas se seleccionan mutuamente como amigas en el cuestionario ¨Amigos y Grupos¨ aunque no en primeros lugares.

An y Ai, otras niñas del aula, se les sugiere trabajar juntas, obedecen pero no se dirigen la palabra. Estas niñas son rechazadas como amigas por el resto del aula (Anexo 5).

Los varones olvidaron los materiales e intentan retosar, jugar y conversar. No se constató preferencias a trabajar juntos en correspondencia con las diadas que se seleccionaron como amigos a partir del cuestionario ¨Amigos y Grupos¨ sino que las elecciones de los niños que deseaban trabajar juntos fueron en general sobre la base de la cercanía geográfica (sentados uno al lado de otro).

Posteriormente se les preguntó si conocían qué era ser solidario y se les ofreció una definición sencilla: “ser capaz de compartir y hasta quitarte lo que tienes para darlo a quién lo necesite”. Se añadió a la explicación que se puede ser solidario entre ellos y con los demás. De esta manera se le ofreció ayuda en el nivel valorativo respecto a la cualidad.

Seguidamente se leyó el cuento ¨Una desgracia¨ del libro Corazón y se explica por qué Roberto fue solidario. La triada de niñas que son amigas expresan de manera coincidente que la conducta de Roberto es buena porque salvó la vida de un niño arriesgando la de él pero el grupo en general se mantiene con respuestas muy pobres como: la actitud fue buena.

Conclusión: Esta primera sesión nos permitió discriminar las relaciones amistosas en el aula de las relaciones de compañerismo y camaradería. De esta manera se seleccionó la triada de niñas formada por Am, Y, Y.A para representar los amigos. Aunque no tuvo lugar un trabajo organizado entre los niños lo cual nos imposibilitó comenzar a examinar los indicadores de análisis pues el tiempo mayor se necesitó para entrenarlos en los procedimientos de la tarea sí fueron notables las ayudas entre las tres niñas amigas brindándose las telas de unas y otras, situación que no se evidenció entre los demás y evidencia **un rol complementario** entre las niñas de la triada. También se observó la **disposición de compartir la actividad entre ellas** así como las valoraciones coincidentes en torno al ideal.

Sesión 2

Lugar: aula de cuarto A

Fecha: Viernes 12/5/2005

En esta sesión todas las niñas trajeron materiales para hacer las muñecas excepto Ai y An (las niñas rechazadas). Los varones ninguno trajo los materiales para hacer el carrito. Las tres niñas amigas espontáneamente nos dicen: “Mira nosotras, las tres amiguitas juntas, nos prestaremos las telitas” (Anexo 8). Deciden hacer una muñeca cada una, argumentando que para que sean más (Anexo 8).

Se lee el cuento “El Deshollinador” del libro Corazón al terminar se le pregunta si les resultó interesante y que valoraran la actitud de las niñas.

En la triada de niñas amigas todas afirman que en una situación igual o parecida harían lo mismo que las niñas las cuales le dieron dinero al deshollinador. Al preguntar si alguna vez han estado en una situación similar Am (una de las niñas de la triada) les cuenta a sus amigas que en algunas oportunidades ella se quita el chicle para dárselo a su primito. “Y” y “YA” afirman que aunque nunca han estado en una situación similar serían capaces también de quitarse su dinero para darle al necesitado.

Los demás niños se mantienen trabajando, variando de compañía durante la actividad y responden colectivamente que en una situación que solo tuvieran 1 peso para comprarse algo de ellos lo darían al necesitado aunque algunos varones se muestran dudosos al respecto.

Se agrupan por cercanía por estar sentados juntos antes de la actividad así C-Re; Mg-Hc; Al-De. Luego individualmente Ra, Al y De al no traer los materiales para confeccionar los juguetes asumen un rol dependiente preguntando en cada momento qué hacer, Ra comienza a hacer una carta; De pinta un dibu al igual que Al.

Las muchachitas que no están en la triada amistosa se agruparon de dos en dos fácilmente pero las niñas rechazadas no se quedaron solas porque se le pidió a otra niña que compartieran con ella y esta aunque no muy contenta asiente con la condición de que trabajemos con ellas.

La actividad se realiza con mucha dependencia de la facilitadota por parte del resto del aula lo cual evidencia un rol dependiente, en este caso se les orientaba

a las niñas las acciones para hacer las muñecas. No obstante es notable la mayor interacción entre las niñas de la triada amistosa prestándose telas, cortándole la plantilla una a otra mientras que la otra triada formada por las dos niñas (las rechazadas y la niña asignada por nosotras) se mostraron separadas. (Anexo 8). Una de ellas se paseaba de su puesto al lugar donde dos niñas más formaban otra diada. Esta diada formada por Yu y Ma se caracterizan por ser niñas que aunque no muestran una amistad de igual grado que la triada amistosa, les agradan sus compañías mutuamente. En el caso de ellas cada una realiza una muñeca pero no se muestran tan cooperativas como la triada amistosa sino que se limitan a decir: “mira cómo le quedó a Yu” o mira profe cómo me quedó a mí”.

Conclusiones:

En esta sesión comprobamos que la **motivación por la actividad** fue asimilada mejor en el caso de las niñas que los niños y en el caso de la triada dicha motivación va ganando en estabilidad al tener en cuenta traer los materiales cada día fijado a diferencia del resto de los niños que los olvidan. Ellas perciben la peculiaridad de su relación dentro del grupo y expresan proposición en las ayudas que comparten (Anexo 8).

El ideal que se les presenta a través del cuento encierra una representación social compartida aunque en casos como una de las niñas de la triada amistosa el ideal es más cercano por haber vivenciado situaciones similares las cuales comparte con sus amigas contribuyendo así al reforzamiento valorativo del ideal.

Los varones no buscan trabajar con otro niño del aula de manera estable e incluso algunos prefieren realizar las actividades solos. Es notable la mayor cooperación o el **rol complementario** que establecen las niñas que son amigas a diferencia de las otras, ayudándose y compartiendo tareas en función de una meta conjunta contribuyendo esto a un rendimiento sobresaliente en el grupo en la medida que adelantan mucho más que el resto del grupo en la confección de los juguetes y ganan en rapidez sus acciones.

Sesión 3

Lugar: aula de cuarto A

Fecha: Lunes 15/5/2005

En esta sesión estuvo ausente una de las niñas de la triada “Am” porque estaba enferma. Trabajan juntas las otras dos niñas de la díada, una de ellas “Y.A” hace un intento de unirse a “Ch”, una compañera de aula, suceso este que demuestra la apertura de las niñas que son amigas a otros subgrupos del aula y a niños en particular. Se mantienen trabajando juntas las niñas que son amigas, una de ellas “Y” está terminando una muñeca y la otra “YA” expresa: “yo la hice y se la regalé” expresando gran satisfacción.

Los varones se unieron así: Mg-Os confeccionando un carro, en dicha tarea Mg trabaja mayormente solo, Os ha cooperado con los materiales y por esta razón se han unido. Hc hace un carro solo. Ang camina dentro del aula con una cajita en la mano para confeccionar un carro. Ni Re ni C trajeron materiales. De pica una tapa de una caja de cartón e intenta diseñar un carrito pero luego se cansa y comienza a dar vueltas.

Ma y Yu las niñas que mantienen una relación de compañerismo cercana a la relación de amistad, traen los materiales y comienzan a trabajar. Yu pide que le hagamos la plantilla de la muñeca. Discuten entre ellas y una enojada nos da quejas de la otra de la siguiente manera: “Ma me pinchó”.

“Ch” individualmente ha hecho una muñeca en la casa con ayuda de su mamá.

Ni “An” ni “Ai” trajeron hoy materiales para trabajar.

Mientras las dos niñas amigas que en ese encuentro trabajan juntas juegan una con la otra: “YA” le dice a “Y” que no sea complejista al molestarse con ella cuando ella juega y la mortifica (Anexo 8).

Mientras las dos niñas de la triada que en este encuentro están juntas se esmeran en sus muñecas una de ellas le presta aguja, hilo y sus materiales para que la otra trabaje en su muñeca.

“Y” decide terminar la muñeca en la casa y “YA” se mantiene trabajando en la suya.

Al finalizar se lee el cuento “Los heridos del trabajo” y se recogen las valoraciones verbalizadas por ellos sobre el personaje negativo. A continuación presentamos algunas de ellas:

- El niño que se burló del hombre que se había caído no tiene sentimientos.
- Deberían tirarlo a él.
- Eso no está bien porque se burló de aquella persona.

El resto de los niños se hacen eco de las opiniones antes mencionadas y todos concuerdan que la actitud del niño fue mala y no fue solidario.

Conclusiones:

En esta sesión constatamos en la triada de niñas amigas que alrededor de la actividad que realizan tienen lugar **vivencias positivas de apoyo y simpatía a diferencia de los desacuerdos que expresaron las niñas que son compañeras** y se agruparon en una diada. Ante un desacuerdo en la triada de amigas espontáneamente buscan alternativas para evitar el mal entendido como fueron las aclaraciones verbales en la conversación.

Los varones continúan trabajando sin compañeros fijos pero laboran también y en este encuentro dos de ellos se asocian para compartir los materiales uno del otro aunque esta elección es temporal.

En el caso de las niñas rechazadas **la motivación es menor respecto al grupo en general** dando muestra de ello no solo el hecho de olvidar los materiales sino la actitud pasiva en la confección de los juguetes, sin buscar opciones diferentes de tareas y mostrando **un rol dependiente** de nosotros.

Resalta la actitud de “Ch”, una niña del aula la cual no se asocia de manera estable con otros/as en el aula pero dio muestras de gran interés por la actividad al punto de dedicar en su casa tiempo para confeccionar una muñeca. Esta situación llamó nuestra atención al igual que su inclinación en ocasiones a unirse a la triada de niñas amigas por lo cual en las próximas sesión se indagará al respecto.

Entre las niñas que son amigas en particular las que en este encuentro laboran juntas continúan dando muestra de la ayuda **colaborativa** en la actividad lo cual

les permite continuar sobresaliendo en cuanto al rendimiento respecto al resto del grupo mientras cada una va confeccionando una muñeca y ayudando a la otra amiga en la suya se incrementa el número de muñecas.

En cuanto al ideal la mayoría comparte criterios de solidaridad como norma socialmente establecida lo cual no quiere decir que dicha norma refleje en ellos la adquisición de la solidaridad como cualidad moral sino nociones de dicha cualidad en el plano valorativo.

Sesión 4

Lugar: aula de cuarto A

Fecha: Martes 15/5/2005

Se comienza la sesión una niña leyendo el cuento “El enfermero del taita” y luego nosotros continuamos leyéndolo. Al terminar se escuchan las siguientes verbalizaciones:

- Muy bonito el cuento. Cecilio fue solidario.
- Fue capaz de cuidar al hombre que no era su padre.

Seguidamente comienzan a trabajar. Las niñas que forman la triada amistosa continúan confeccionando las muñecas. “Am” coce y le pide a “YA” que le haga un nudo. Comienza una a cantar mientras trabaja y las otras dos la siguen cantando mostrando entre las tres **un ánimo positivo y contagioso** en el transcurso de la actividad.

Mientras en la díada de niñas formada por “CH” y “An” (una de las niñas rechazada) “Ch” lidera la actividad y al cansarse cociendo le dice a “An” que continúe. Pide cartulina e intenta crear algún juguete de ahí mostrando cansancio en la confección de la muñeca. Esta niña se destaca por su creatividad en la actividad y la necesidad de cambios en sus acciones.

La tríada representativa de las relaciones amistosa durante la tarea se mortifican con temas como los noviecitos, hacen sus propias señas (como de mudos) entendiéndose solo entre ellas; dicen el nombre de un niño que supuestamente es el enamorado de una de ellas. Os (un niño del aula) mortifica a “Y”, una de ellas y “Y.A” (su amiga) la defiende. “Am” le acerca la muñeca a “Y” para que le

corte con la boca el hilo. “Am” controla en momentos la tarea, manda a “Y.A” a coser y cada una coce un pedacito de la muñeca. Se intercambian otras ayudas aunque no relacionadas con la actividad (una niña le frota un brazo a la otra cuando ella se lo pide). Se reparten las acciones entre ellas (“Y.A” le dice a “Y”, tú rellenas y hazlo igual que yo). Entre ellas se apuran para agilizar el trabajo lo cual favorece el rendimiento en la actividad. Luego vuelven a comentar sobre los noviecitos (“Y.A” nombra los noviecitos de cada una). En ocasiones “Am” lidera la actividad y reparte las tareas de las otras pero en otros momentos lo hace “Y.A”.

De los varones trabajaron Os, Ang y Hc cada uno realizaba un carro y solo los relacionaba la cercanía geográfica. Terminaron pronto y desearon regresar al aula primero que los demás.

En la triada de las niñas que son amigas “Am” y “Y.A” juegan con “Y” diciéndole que ella no les ayudan la cual se pone brava pero al rato “YA” se le acerca, la peina y junto a “Am” le cantan: “Tú lo que tienes son celos”.

“Y” rellena una muñeca y “Am” la coge para seguir rellenándola. “Y.A” alegremente dice: “nos está quedando lindísima” y las tres lo confirman mostrándose no solo el **rol complementario** sino **el intercambio de ayudas que promueven la motivación por la actividad.**

Yu y Ma, las dos niñas que establecen una relación de compañerismo se mantienen trabajando juntas. “Yu” se queja del trabajo de “Ma” diciendo que echó a perder la muñeca.

Conclusiones:

En este encuentro la familiarización alrededor del ideal fue acompañada de expresiones afectuosas que denotaron un mayor involucramiento afectivo con la actitud del personaje a nivel grupal.

En la triada de niñas que son amigas el trabajo continúa caracterizándose por la cooperación, y la ayuda mutua posibilitando intercambios de afectos y asuntos íntimos reflejando un rol complementario y en algunos momentos dos de ellas ejercen liderazgo durante la actividad compartida todo esto estimula el rendimiento y la motivación por la actividad estimulándose a economizar el

tiempo; resolviendo mal entendidos entre ellas con cariños y jaranas y finalmente autofelicitándose por los logros de su actividad. Estas actitudes son contrastables en relación a la diada de niñas que son compañeras donde las quejas son acusatorias y no se evidencian intentos de resolver las ofensas.

Sesión 5

Lugar: aula de primero

Fecha: Miércoles 15/5/2005

En este encuentro los varones Mg-Ja-Os-Ra y De trabajan juntos en una mesa aunque se organizan así: Os-Mg terminan un carrito; “De” sigue confeccionando uno él solo; “Ra” corta una cartulina para hacer un tren solo y “J” dice que desea compartir el trabajo con “Mg”. Al preguntarles sobre su motivación en la actividad respondieron que les gusta lo que hacen porque les agrada inventar, recortar, dibujar.

“Yu” se queja de “Ma”, su compañera de trabajo, y dice que no la ayuda mostrando enojo.

La triada de niñas que son amigas antes de comenzar la actividad se paran y bailan. Luego comienzan a trabajar.

“Ch” había trabajado con otras niñas sobre todo con las rechazadas. Mantiene un alto grado de motivación por la actividad además busca en ocasiones entrar al subgrupo de las niñas amistosas y algunas en ocasiones la buscan. Esta vez se separa para trabajar y al preguntarle sobre su interés en la actividad responde que la actividad le entretiene además que le emociona regalar (Anexo 8). Ella le pide a “Am”, una de las niñas de la triada de amigas, que le busque unas piedrecitas para hacer unos caramelos y rellenar una cesta de cartulina que hizo pues ha comenzado a hacer otro juguete.

“Ai” (niña rechazada) dice que es una clase muy bonita y por eso le gusta. “Ma” expresa que le gustan los encuentros porque le agrada cocer y bordar. An (una de las niñas rechazadas como amigas) expresa que le ha gustado la actividad porque las muchachitas (refiriéndose al resto de las niñas del aula) han tenido creatividad y han adornado las cosas que han hecho (Anexo 8).

Mientras las niñas de la triada amistosa expresan sus motivaciones en la actividad de la siguiente forma: “Am” dice que a ella le gusta ayudar a las personas, “Y”dice cocer también, “Y.A” comenta que le gusta decorar, cocer y ayudar a los niños de la casa sin amparo filiar.

“Am” mortifica a “Y” cuando se anuncia que ella leerá el cuento del día: “los pobres” y le dice riéndose: “no me cuadra, siempre es la más chiquitica la que lee”. “Y.A” defiende a “Y” de CH que se burla de ella diciéndole que hace bla, bla, bla.

Las tres juegan a deletrear sus nombres e incluyen el de Ch que está cerca de ellas.

Casi han finalizado el encuentro y se quedan hablando de noviecitos entre las tres niñas que son amigas y a su alrededor habían otras niñas. Entonces “Am” dice: “Porque hay gente que forma tremendos chismes como pasó con lo que le dijeron a Yult. “Ch” reacciona preguntando si se refiere a ella, las tres dicen que no pero finalmente le dicen que sí que creen que fue ella. Profundizan en la información sobre el asunto y Ch se mantiene diciendo que ella no fue la del chisme, no discuten más entre ellas mostrando que el asunto no enmarcaba gran interés. El ideal fue presentado a través del cuento “Los pobres”en el cual un niño es reprendido por no ser solidario promoviéndose el debate en torno a la valoración de la conducta del niño, en este caso a los niños le es más difícil realizar valoraciones, situación que pensamos haya sucedido porque dicho cuento estaba escrito en forma de carta y a diferencia de los demás cuentos el nivel de comprensión debía ser mayor. Aunque no es objetivo de nuestro trabajo sí podemos opinar que mientras más cercano esté de la realidad del niño el ideal presentado y más claramente se le explique las cualidades morales de dicho modelo más probabilidad de asimilarlo tiene.

Conclusión:

En este encuentro encontramos que respecto a los motivos que mantienen los niños sobre la actividad difieren en dependencia de las diadas, triadas e individualmente. “Ch”, la niña que resalta por su interés en la confección de los

juguetes los motivos giran en torno a la satisfacción personal (la actividad le entretiene además que le emociona regalar) al igual que los varones (les agrada inventar, recortar, dibujar) y las niñas de la diada que son compañeras (le agrada cocer y bordar). En el caso de las niñas rechazadas se caracterizan por la pobreza de sus motivaciones en la actividad y ni siquiera se incluyen en el grupo que les satisfizo realizar las actividades sino que una de ellas "An" atribuye la satisfacción de la actividad al logro de las otras niñas y la otra se limita a decir que fue una actividad linda. Mientras entre las amigas se ayudan a definir sus motivaciones hacia la actividad y los motivos que unas afirman las otras lo retoman llegando a un consenso en la motivación hacia la actividad ("Am" expresa me gusta ayudar a las personas, "Y"dice, cocer también, "Y.A" comenta que le gusta cocer y ayudar a los niños de la casa sin amparo filiar).

En este encuentro, durante el trabajo, las niñas amigas estructuraron la tarea de modo que cada una realizó una parte mostrando control y organización en la actividad, elemento este ausente entre las demás niñas que se enojaban unas con otras y trabajaban individualmente lo cual desfavoreció el **rendimiento en la actividad** reflejado en el hecho de que las amigas al trabajar conjuntamente terminaron una muñeca en esa sesión mientras las otras niñas no lo lograron.

Sesión 6

Lugar: aula de primero

Fecha: Jueves 15/5/2005

Al inicio leímos la lectura: "La gimnasia" la cual despertó gran admiración de los niños hacia los compañeros de aula quienes ayudaron a uno de los suyos que era impedido físico, en este caso el ideal no fue un solo personaje sino un grupo de niños que mostraron una conducta solidaria. Se comenta entre todos porqué fueron solidarios los compañeros.

En este encuentro van terminando los juguetes porque al día siguiente se los llevarán a los niños de la casita.

Las niñas ya han hecho varias muñecas y deciden hacer unas pelotas al enterarse que en la casita hay más niños varones que hembras.

En la triada “Am” marca la muestra de la pelota en la tela; “Y.A” recorta la muestra, “Am” prepara la aguja para cocer y “Y.A” se prepara para rellenar. Estas acciones son organizadas por ellas mismas ya que la sugerencia dada es solo hacer la pelota.

“Ch” hace una pelota sola pero no la termina al igual que “Ma” mientras que Ai dice que ayuda a Ang(un varón) a hacer un carro.

“C” hace un carro y “Mg” le arregla las ruedas al suyo que dice “me las escacharon”.

La sesión termina con los anuncios sobre la visita a la casita.

Conclusiones:

Una vez más en esta sesión son evidentes las ayudas que se brindan las niñas amigas destacándose en esta ocasión la **rapidez en la organización de la actividad** sin necesidad de guiarles continuamente en la misma. La producción o rendimiento de los varones ha sido menor que la de las hembras al igual que la estabilidad en la motivación ha sido considerablemente mayor en la triada de amigas manteniéndose hasta el final confeccionado juguetes y con **satisfacción al realizar dicha actividad.**

En esta sesión son seleccionadas por la maestra y los demás niños las tres amigas para llevarles los juguetes a los niños de la casita sin amparo filiar junto a otra niña por tener mayor rendimiento en la actividad de la confección de los juguetes.

Conclusiones generales del experimento formativo

- La amistad constituyó una condición útil en la organización de los procedimientos de trabajo para cumplir la tarea y su ejecución asumiéndose roles complementarios, traduciéndose esto en colaboración como **modo organizativos de la actividad** el cual estimuló la motivación y rendimiento en la ejecución de la tarea así como la asimilación de valoraciones en torno al ideal presentado.

- En la relación amistosa estudiada hubo **coincidencia en las orientaciones valorativas en torno al ideal** y aunque el grupo en general coincidía en sus valoraciones en el caso de las niñas se encontró mayor abordaje del modelo presentado pues una de ellas había practicado conductas similares a las del ideal y compartió dichas vivencias con las restantes niñas promoviendo en ellas argumentos favorables a la asimilación del modelo a través de la colaboración de tipo informacional.
- La **coincidencia en las motivaciones por la actividad** les permitió a las amigas destacarse en **el rendimiento** desde el comienzo hasta el fin de la actividad sobresaliendo entre sus compañeros.
- En el caso de los niños que se mantuvieron trabajando solos, con grupos o dúos temporales durante los 6 días del experimento su rendimiento varió al igual que las motivaciones fluctuaron por sesiones.

Conclusiones

- La maestra y los padres son las fuentes con mayor significación reconocidas por los niños a partir de los recursos educativos que emplean, sin embargo en la profundización sobre esta problemática se constata además que el grupo de clase establece reglas morales de tipo formal como son: el cumplimiento de los deberes escolares y la disciplina, al mismo tiempo el grupo de amigos en el aula construyen reglas morales de tipo informal las cuales posibilitan la formación de cualidades morales importantes como son la honestidad, la solidaridad y la lealtad entre los amigos.
- La caracterización de las relaciones de amistad en el grupo permitió constatar la existencia de diferentes matices en su expresión.
- Los criterios que sustentan las elecciones y rechazos al establecer las relaciones de amistad y que son estimuladas en el marco de estas aparecen asociadas a cualidades como el respeto, la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad en el estudio y la lealtad.
- Las vías de estimulación de las cualidades en las diferentes categorías estudiadas se reflejaron de la siguiente manera:
    - En el caso de las amigas (categoría 1) las vías fueron a través de la expresión de los indicadores de amistad, es decir, por medio de la colaboración tanto en el plano emocional como instrumental, a través de la expresión de la intimidad reflejada en el intercambio de información privada, y a través de manifestaciones mutuas de afectos que caracterizan la reciprocidad afectiva entre las amigas.
    - En el caso de los niños que ni se rechazan ni se eligen (categoría 2) las vías de estimulación coincidieron con las de la categoría 1, pero los indicadores fueron manifiestos en menor gado. Caracterizados por cierta intimidad y reciprocidad afectiva al presentarse algunos aspectos de dichos indicadores y otros muy importantes no, como la confianza mutua. Al manifestarse cierta

colaboración de manera no sistemática la estimulación de cualidades desde dicho indicador es también parcial.

- En el caso de los niños que se rechazan mutuamente(categoría 3) no se muestra vías de estimulación de las cualidades al no expresarse ninguno de los indicadores de la amistad lo cual contribuye a que se obstaculicen las cualidades morales que desde la amistad se estimulan
- Los niños estudiados en las categorías 4 de los cuales uno elige a otro como amigo pero la elección no es mutua los indicadores de la amistad se manifiestan en un solo sentido, desde el niño que elige a otro como amigo el cual procura la colaboración, la intimidad y la reciprocidad afectiva con el niño que elige como su amigo lo cual creemos que puede potenciar la formación de cualidades promovidas desde la amistad en este niño pero no se desarrollan dada la unilateralidad de la relación.
- En la categoría 5 en la cual un niño rechaza a otro como amigo pero el rechazo no es mutuo los indicadores se expresan pobremente ya que ninguno de los niños procura la amistad, uno la rechaza y en otro sentido no existe amistad aunque tampoco rechazo.

❖ Se comprobó que en el cumplimiento de las condiciones necesarias para la formación de cualidades morales la amistad es una condición favorecedora en tanto se refleja la colaboración entre los amigos como indicador que posibilita mayor rendimiento, motivación y refuerzo de las valoraciones en torno al ideal, información contrastada con los niños que no son amigos.

Recomendaciones

- Diseñar y aplicar propuestas educativas encaminadas a aprovechar la amistad como una condición favorecedora para la formación de cualidades morales y en otra dirección encaminada a estimular cualidades morales que subyacen a las relaciones de amistad las cuales estimularán la formación de relaciones amistosas.
- Fomentar el desarrollo de investigaciones encaminadas a constatar la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en diferentes contextos.
- Explorar las funciones de la amistad en el logro de nuevas adquisiciones evolutivas del escolar como la voluntariedad de la conducta y de la actividad.
- Profundizar en futuros trabajos cómo influye en la formación de cualidades morales la asimilación de las normas formales e informales especialmente estudiar la dinámica de dicha relación.
- Realizar estudios longitudinales dirigidos a explorar la influencia psicológica de la amistad en las diferentes etapas de la vida de modo sistemático.

Bibliografía

1. Alcázar y Lozantes. (1997). Tu hijo de 8 a 9 años. Madrid: Ediciones Palabra.
2. Álvarez, I.M. (1995). Investigación Cualitativa: Diseños Humanísticos Interpretativos. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Departamento de psicología. Universidad Central de las Villas.

3. _____ (1990). Selección de Lecturas sobre" Desarrollo Moral de la Personalidad", Parte I, II, III. Departamento de Psicología. Universidad Central de las Villas.
4. Álvarez, S., Patricia, M. (1991). La formación del valor patriótico por la familia de un grupo de niños de 4to y 5to grado: una experiencia de intervención familiar. Trabajo de diploma. Universidad de la Habana: Facultad de Psicología.
5. Arango, A. (2002). Apoyo Social: su significación en atletas de edad escolar de Gimnasia Rítmica Deportiva. Instituto Superior de Cultura Física, Santa Clara.
6. Armas, M. M. (1995).La influencia de la familia en la formación del valor responsabilidad en un grupo de escolares primarios. Trabajo de Diploma. Universidad de la Habana: Facultad de Psicología.
7. Asher, S. R. y Renshaw, P. D. (1981).Children without friends: social knowledge and social ski lis training. En S. R. Asher y J. M. Gottman (eds.) The development of children's friendships. Nueva York: University Press.
8. Astington, J.W. (1953). The child´s discovery of the mind. Cambridge, Ma: Harvard University Press (Ed.cast: El descubrimiento infantil de la mente. Madrid: Morata, 1998)
9. Bany, M.A y Jhonson, L.V. (1971). Dinámicas de grupo en la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

10. Barkley, R. A (1997). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. Psychological Bulletin, 121, 65-94.
11. Bozhovich, L.I y Blagonadiezhina. (1976). Psicología de la Personalidad del niño escolar tomo I y II. La Habana: Pueblo y Educación.
12. Bozhovich, L.I. (1975). La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
13. Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill
14. Busquets, Ma D y Leal,A. (1995).Relaciones interpersonales,diversidad del grupo y diversidad individual. Revista Infancia y Sociedad,(nº 27/28).
15. Colectivo de Autores (2003). Psicología del Desarrollo del escolar: Selección de Lecturas tomo II Cuaderno de Trabajo. La Habana: Félix Varela.
16. Colectivo de Autores. (2001). Psicología del Desarrollo. La Habana: Félix Varela.
17. Corzo, Maricel, Corzo, Maritelis, y Hernández, M. (1996). La Formación de algunas cualidades morales en escolares de segundo grado a través de las asignaturas de Lengua Española y el Mundo en que Vivimos. Trabajo de Diploma, Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Facultad de Educación Primaria.
18. Coso Carrascosa, Trini. (1993). Tu hija de 10 a 11 años. Madrid: Ediciones Palabra.
19. Chacón, N. (1999). Formación de valores morales. La Habana: Editorial Academia.
20. Chen, X., Rubin, K.H. y Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: evidence for Chinese children. Developmental Psychology 33, 518-525.

21. Dane, A. (2001). A multimethod examination of the friendships of overtly aggressive and relationally aggressive children. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Ottawa.

22. De Amicis. Edmundo. (2004). Corazón. La Habana: Ediciones Huracán.

23. Domínguez, M.I y Ferrer, B. (1996). Jóvenes cubanos. Expectativa en los 90. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

24. Erikson, E. H. (1980). Identify and the life aycle. Nueva York: Norton.

25. González, Pacheco. Otmara y Martínez, Ruíz. Gloria. (1987). Selección de Lecturas de Desarrollo Moral tomo I. Ciudad de la Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.

26. González, F. (1983). Motivación moral en jóvenes y adolescentes. La Habana: Editorial Científico Técnica.

27. Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En E.M. Hetherington (Ed.). Socialization, personality and social development (pp.275-385), vol IV de P.H. Mussen (Ed.), Handbook of child development. Nueva York: Wiley

28. Hartup, W.W. (1992a). Friendships and their developmental significance. En H. Mc Gurk(Ed), Childhood social development. Contemporary perspectives (pp.175-205). Hilllsdale, NY: LEA

29. Hartup, W.W. (1992b). Peer relations in early and middle childhood. En V.B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.), Handbook of social development. A life-span perspective (pp.257-281). Nueva York: Plenum Press

30. Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I. y Eistenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. Child Development, 59, 1590-1699.

31. Hobson, P. (1991). Against the theory of “theory of mind”. British Journal of Developmental Psychology, 9, 33-5

32. Howes , C. (1989). Friendships in very young children: definition and functions (Conversation Summary). En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel

y R.P. Weins berg (Eds.), Social competence in developmental perspective(pp.127-129). Dordrecht, Holanda: Kluwer.

33. Jiménez, Ulloa. Hilda y Arteaga, Chacón. Nancy. (1988). Educación moral. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
34. Krappman, L (1996). Amicitia, drujba, shin-yu, philia, freundschaft, fierndship: on the cultural diversity of human relationship. En W.M. Bukowski, A.F. Newcomb y W.W. Hartup(Eds.) The company they keep. Friendship in childhood and adolescence (pp.19-40). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
35. Kerns, K.A.(1996). Individual differences in friendship quality: links to child mother attachment. En W.M. Bukowski A. F. Newcomb y W.W. Hartup (Eds.), The company theykeep. Friendship in childhood and adolescence (pp.137-157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
36. Kon, I.S. (1990). Psicologia de la Edad Juvenil. La Habana: Pueblo y Educación
37. Kon, I.S. (1984). La amistad. Buenos Aires : Editorial Cártago.
38. Langlois, J.H. Roggman, L.A. y Rieser- Danner, L.A. (1990). Infants´differential social. Responses to attractive and unattractive. Faces. Developmental Psychology,26, 153-159
39. Laursen, B; Hartup,W.W., y Koplas, A.L.(1996).Towards understanding peer conflict. Merrill - Palmer Quarterly, 42, 76-102.
40. La Freniere, P., Strayer, F.F y Gaulthier, R. (1984). The emergence of same –sex affiliative preferentes among preschool peers: a developmental etiological perspective. Child Development, 55.1958-1965.
41. López, Luis.R. (2004). El saber ético de ayer a hoy. La Habana: editorial Félix Varela
42. López, Rodríguez. Olga. (1989).Relación entre la orientación de la Personalidad y los valores en la edad juvenil. Trabajo de diploma, Universidad de la Habana, facultad de Psicología.
43. Lorenzo, Kenia. (2003). Metodología para la superación profesional de maestros primarios en la identificación e intervención educativa del

comportamiento socialmente incompetente. Tesis en opción del grado científico de Master en Ciencias de la Educación Superior. Facultad de Psicología. Universidad Central de las Villas.

44. Lorenzo, Kenia. (2000). El escolar socialmente competente: una construcción contextual. Trabajo de Diploma, Universidad Central Marta Abreu, Las Villas.
45. Maccoby, E.E. (1990). Gender and relation ships: a developmental account. American Psychologist, 45, 513-521
46. Maccoby, E.E (1988). Gender as a social category. Developmental Psychology, 24, en Psychologist, 45, 513-521.
47. Maxwell, W. (1992). La naturaleza de la amistad en la escuela primaria, en Rogers, C. y Kutnick, P. (Comp.): Psicología social de la escuela primaria, Barcelona: Paidós.
48. Mesonero. (1995). Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar. España: Servicios de la Universidad de Oviedo.
49. Mitjans, Carlos. J. (1979). El desarrollo de la cualidad honestidad y su relación con la orientación de la Personalidad. Trabajo de Diploma, Universidad de la Habana.
50. Navarro, Raquel. (1989). El amor y la amistad en la adolescencia: una aproximación para su estudio y desarrollo. Trabajo de diploma, Universidad de la Habana.
51. Núñez, Jorge. (1999). La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la Educación científica no debería olvidar. La Habana: Félix Varela.
52. Ochoa, Cruz. Shara. (1992). Formación moral en niños escolares primarios a través de la Edad de Oro y su autor José Martí. Trabajo de Diploma, Universidad de la Habana.
53. Palacios, J., Marchest, A., y Coll, Cesar. (2002). Desarrollo Psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva. (2ª.Ed). Madrid: Alianza Editorial
54. Palacios, J., A, Marchest y Coll, Cesar. (2002a). Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la Educación escolar (Ed.), Entorno familiar y

educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos (2ª. Ed, pp. 613). Madrid: Alianza Editorial.

55. Palacios, J., A, Marchest y Coll, Cesar. (2002b). Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la Educación escolar (Ed.), Desarrollo y Conducta social de los 6 años a la adolescencia (2ª. Ed, pp. 613). Madrid: Alianza Editorial.
56. Palacios, J., A, Marchest y Coll, Cesar. (2002c). Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la Educación escolar (Ed.), Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. (2ª. Ed, pp. 613). Madrid: Alianza Editorial.
57. Parker, J. G. & Asher, S.R. (1987). Peer relationships and later personal adjustment: Are low-accepted children “at risk”? Psychological bulletin, 102, 357-389.
58. Pedroso , M. Z, Beovides, L., Rodríguez, M. (2001). La figura de Camilo Cienfuegos y su contribución a la formación de cualidades morales: amistad, honestidad, amor y respeto a lo que le rodea. Propuesta de actividades. Trabajo de Diploma, Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara.
59. Pérez, Romero. C, Morales, Acosta. Haydeé, Montysuma, Freire. Hilda. M, Corzo, Fabelo. José.R, Suárez Domínguez. Amalia. (2006). La formación de valores en la Universidad exigencies teóricas-metodológicas. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos: Área de estudios sobre la Educación Superior.
60. Perner J. (1991). Understanding the representational mind. Cambridge, Ma:MIT Press (Ed.cast. : Comprender la mente representacional . Barcelona. Paidós,1994).
61. Petroski. A. (1979). Psicología Evolutiva y Pedagógica. URSS: Editorial Progreso.
62. Piloto Díaz, M. D. (1982). La formación de premisas para el desarrollo moral en niños de 3er año de vida. Trabajo de diploma, Universidad de la Habana.

63. Programas 4to grado Lengua Española – Matemática – el Mundo en que Vivimos – Educación Musical – Educación Plástica – Educación Laboral. (1995).Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
64. Ramos, V. (2003). Los valores son palabras. Lamentablemente en ocasiones son solo eso" La dirección por valores. Trabajo de Diploma, Universidad de la Habana.
65. Rodríguez García, Carlos. E. (2002).Caracterización del Apoyo Social en grupos deportivos de escolares. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación. Centro de estudios de la Educación Superior. Universidad Central de las Villas.
66. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2004).Metodología de la investigación cualitativa. La Habana: Félix Varela.
67. Rubin, K. H; Lynch, D; Coplan, R;Rose-Krasnor,L. y Booth, CL.(1994). "Birds of a feather…": behavioural concordances and preferential personal attraction in children . Child Development, 65, 1778-1785.
68. Sánchez, Toriza. Geisi. (1996). Las Artes Plásticas yla formación de valores en los escolares: una propuesta, una alternativa. Trabajo de Diploma, Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
69. Segarte, Ana. Luisa, Martínez, A. Graciela, Rodríguez María Emilia. Colectivo de Autores. (2003). Psicología del Desarrollo del escolar: Selección de Lecturas tomo I. La Habana: Félix Varela.
70. Selman, R.L (1981). The child as a friends hip philosopher. En S.R.Asher y J.M.Gottman (Eds.), The development of friendships (pp.242-272). Nueva York: Cambridge University Press.
71. Serra, González. Diego.J. (2000). Los valores y su formación: una interpretación psicológica. Revista Cubana de Psicología, vol 17,(3).
72. Schneider, B., H. (1993). Children's social competence in context: the contribution of family, school and culture. New York. Pergamon Press.

73. Thevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G.Butherworth y P.Light (Eds.), Social cognition: studies of the development of understanding. Brighton: Harvester Press.
74. Trelles de Armas, Liana. La moral y su studio en la Psicología Marxista. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
75. Vega, Vega. Jose. L. (1987). Psicología Evolutiva. Elva: S.A
76. Vigotsky, L.S. (1983). Obras Escogidas tomo V fundamentos de defectología (Ed.), La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente (pp.214).Moscú: Editorial Pedagógica.
77. Wallon, H. (1964). Los orígenes del carácter en el niño. La Habana: Instituto Cubano del libro.
78. Wallon, H.(1941). L´ evolution psychologique de l´ enfant. P : H. Colin (Ed.cast.: La evolución psicológica del niño. Barcelona: Crítica,1976)
79. Wellman, H.M. (1990). The child´s theory of mind. Cambridge, Ma : MIT. Press (Ed. cast: Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños. Bilbao: Descleé De Browwer , 1995)
80. White, K.J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feed-back on young children´s peer preferences and perceptions. Developmental Psychology,28, 933-940
81. Arellano, Blanka. (s/f). recuperado el día 14 de junio del 2005 desde http://www.monografias.com/trabajos/laviolencia/laviolencia.shtml
82. Arroyo, Luis. (s.f). recuperado el día 14 de junio del 2005 desde http://www.defensesociale.org/castellano/11UNCCPCJ_Criminalidad_y_contexto_urbano.pdf.
83. Capitulado de violencia. (s.f). recuperado el día 14 de junio del 2005 desde www.monografias.com/trabajos13/tescrim/tescrim.shtml.
84. McClellan, Diane E. y G. Katz, Lilian. (s.f). El Desarrollo Social de los Niños: Una Lista de Cotejo recuperado el 18 de noviembre del 2004 desde http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1996/cotej96s.html
85. Rogoff, Barbara. (1993). Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: PAIDOS.

Anexos

Anexo 1 “Cuestionario de redes sociales”

Parte I

Nombre:

Fecha:

Sexo: ____ femenino ____ masculino Edad:

Cada uno tiene un número de personas que son importantes en su vida. Por ejemplo, tus padres, la maestra y otros familiares son personas que podrían ser importantes para ti. A continuación te preguntamos acerca de tus relaciones con esas personas.

1. ¿Cuáles de tus comportamientos hacen enojar a tus padres? ¿Por qué?

2. ¿Cuáles de tus comportamientos son elogiados por tus padres? ¿Por qué?

3. ¿De qué manera sabes cuando tus padres están enojados contigo?

4. ¿De qué manera sabes cuando tus padres están contentos contigo?

5. ¿Cuáles comportamientos del grupo hacen enojar a tu maestra? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles comportamientos del grupo aprueba tu maestra? ¿Por qué?

7. ¿De qué manera te percatas que la maestra no aprueba un comportamiento del grupo?

8. ¿De qué manera sabes que la maestra aprueba un comportamiento del grupo?

Parte II

Las siguientes preguntas tratan sobre las enseñanzas que recibes de las personas a tu alrededor. Debes contestar en relación con los miembros de la lista. Si deseas mencionar otra persona que no esté en la lista, puedes colocarla al final y también contestar las preguntas sobre esa persona.

	¿Qué te enseñan?	¿Cómo te enseñan?
Mamá		
Papá		
Madrastra		
Padrastro		
Mejor amigo(amiga)		
Abuela		
Abuelo		
Tía		
Tío		
Hermano		
Hermana		
Amigos o Amigas del aula		
Otras personas		
maestra		

Parte III

Por favor lee cada una de las siguientes preguntas cuidadosamente y pon una marca en el número que describa mejor tus respuestas a las preguntas. Si deseas mencionar a otras personas puedes hacerlo en el espacio final e igualmente contestar las preguntas sobre esa persona.

1. ¿Con qué frecuencia esta persona te enseña?

	Nunca	Rara vez	Algunas Veces	Con frecuencia	Casi todo el tiempo
Mamá	1	2	3	4	5
Papá	1	2	3	4	5
Madrastra	1	2	3	4	5
Padrastro	1	2	3	4	5
Mejor amigo(amiga)	1	2	3	4	5
Abuela	1	2	3	4	5
Abuelo	1	2	3	4	5
Tía	1	2	3	4	5
Tío	1	2	3	4	5
Hermano	1	2	3	4	5
Hermana	1	2	3	4	5
Amigos o Amigas del aula	1	2	3	4	5
Otras personas	1	2	3	4	5

2. ¿Cuán satisfecho estás con lo que te enseña?

	Nada	Poco	Algo	Mucho	Muchísimo
Mamá	1	2	3	4	5
Papá	1	2	3	4	5
Madrastra	1	2	3	4	5
Padrastro	1	2	3	4	5
Mejor amigo(amiga)	1	2	3	4	5
Abuela	1	2	3	4	5
Abuelo	1	2	3	4	5
Tía	1	2	3	4	5
Tío	1	2	3	4	5
Hermano	1	2	3	4	5
Hermana	1	2	3	4	5
Amigos o Amigas del aula	1	2	3	4	5
Otras personas	1	2	3	4	5

Anexo1 “Cuestionario de redes sociales”

Tabla: Enseñan con contenidos morales desde las diferentes fuentes

	Responsabilidad en el estudio	Actitud de los niños ante las tareas domésticas	Solidaridad en las relaciones humanas	disciplina
Padres	**31%**	**28%**		**2,8%**
Maestra	**83%**			
Familia	**4,9%**	**12,5%**	1,4%	0,7%
Mejor amigo/a		5,6%		

Tabla: Frecuencia de las enseñanzas con contenidos morales

	Nunca	Rara vez	Algunas Veces	Con frecuencia	Casi todo el tiempo
Padres	0%	0%	11,1%	19,4%	**69,4%**
Maestra	0%	0%	0%	11,1%	**88,9%**
Familia	54,9%	1,39%	13,9%	2,1%	**27,8%**
Amigos o Amigas del aula	55,6%	11,1%	11,1%	0%	22,2%
Mejor amigo(amiga)	39%	0%	22,2%	5,6%	**33,3%**
Otras personas	94,4%	0%	5,6%	0%	0%

Tabla: Significatividad de las enseñanzas con contenidos morales

	Nada	Poco	Algo	Mucho	Muchísimo
Padres	0%	5,6%	5,6%	13,9%	**75%**
Maestra	0%	0%	0%	11,1%	**89%**
Familia	75%	3,47%	5,6%	10,4%	**28,5%**
Amigos o Amigas del aula	55,6%	5,6%	11,1%	5,6%	22,2%
Mejor amigo(amiga)	27,8%	5,6%	11,1%	11,1%	**44,4%**
Otras personas	94,4%	0%	5,6%	0%	0%

Tabla: Recursos y métodos educativos empleados por los padres

Coercitivo	Democrático
50%	50%

Anexo 2 “Entrevista focalizada a la maestra”

Contenido de la entrevista:

1) Comportamientos que desaprueba en sus alumnos

2) Modos de mostrar inconformidad cuando no aprueba las conductas de los alumnos.

3) Comportamientos que aprueba en sus alumnos

4) Modos de elogiar a los alumnos cuando aprueba sus conductas.

5) Cualidades morales que considera más importante formar en ellos y el tiempo que dedica para ello.

Anexo 3 “Relatos Reactivos”

Situación 1 “El fraude”

Era una linda mañana de lunes y en la escuelita cercana a la ciudad estaban los alumnos de cuarto grado recibiendo su clase de Matemática. Ya eran las nueve de la mañana aproximadamente cuando la maestra repartió las hojitas con dos divisiones en galeras para resolverlas y esta sería una evaluación especial del semestre. Todos los niños miran sus ejercicios comenzando a resolverlos. De pronto, Marcos le hace una seña a Juan y este después de tirar su goma al pasillo muy cerca del puesto de Marcos se levanta a recogerla. Se agacha, la recoge, mira la comprobación de Marcos y le intenta decir algo, en ese momento Fernando mira a Juan y le dice” Así no lo ayudas”, en ese momento la profesora ve a Juan tocando la prueba de Marcos.

Preguntas:

1) ¿Por qué crees que Marcos le hizo la seña a Juan?
2) ¿Serán Marcos y Juan amigos? ¿Por qué?
3) ¿Qué crees de la actitud de Fernando?
4) ¿Será Fernando amigo de Marcos y Juan? ¿Por qué?
5) ¿Qué crees que haría la maestra?

Tabla” Análisis de los Relatos Reactivos (situación1)

Elementos a considerar		Porcentajes
Aprobación de la penalización		**78%**
Desaprobación de la penalización		11%
Hacer un análisis	Sí son amigos los niños que se fijan	**78%**
	No son amigos los niños que se fijan	22%

Situación 2" La llegada tarde"

Son las 8 de la mañana, hora de entrada de todos los niños a la escuela primaria"Alejandro del Río". La puerta principal se cierra y en la entrada se quedan Andrés que es el jefe de emulación y Lisa que es la jefa de colectivo para controlar y anotar las llegadas tarde de los niños. Ahí viene Pepe que casi no se le vé el pelo y con una sonrisa pícara le dice a Andrés: "compadre me quedé dormido".

Andrés lo anota y le dice:"eso no es justificación".

Seguidamente llega el famoso trío de Margarita-Anita-Rosita las cuales casi chocan entre ellas para entrar por la puerta mientras Lisa y Andrés conversan.

Ya casi iban para el aula Lisa y Andrés cuando Betsy llega corriendo, mira a Lisa y le dice: "me quedé dormida", Lisa la mira y le dice:" que no vuelva a suceder, hoy no te voy a anotar"

1) ¿Qué crees de la actitud de Andrés con Pepé?
2) ¿Serán Pepe y Andrés amigos? ¿Por qué?
3) ¿Qué crees de la actitud de Lisa con Betsy?
4) ¿Serán Lisa y Betsy amigas? ¿Por qué?

Tabla "Análisis de los Relatos Reactivos" (situación2a)

Elementos a considerar		**Porcentajes**
Aprobación de la penalización		**61%**
Desaprobación de la penalización		39%
Hacer un análisis	Sí son amigos	22%
	No son amigos	**78%**

Tabla" Análisis de los Relatos Reactivos" (situación 2b)

Elementos a considerar		Porcentajes
Aprobación de la penalización		38,8%
Desaprobación de la penalización		**61%**
Hacer un análisis	Sí son amigos/as	**100%**
	No son amigos/as	0%

Situación 3"La tarea sin hacer"

Recién está comenzando la clase de Matemática cuando la profesora del cuarto grado le pide a Marta, una niña del aula que es la monitora de Matemática, que pase por todos los puestos revisando los niños que hicieron o dejaron de hacer la tarea. Revisó a Pedro, a Marcos, a Juan y estaban hechas todas las tareas. Marta fue al puesto de Lilí su mejor amiga confiada de que todas las divisiones estarían hechas pero para su sorpresa Lilí no tenía la tarea hecha. Marta se preguntaba qué le diré ahora a la maestra.

1) ¿Qué crees que haría Marta? ¿Por qué?
2) ¿Qué crees que haría Lilí? ¿Por qué?

Tabla" Análisis de los Relatos Reactivos (situación3)

Elementos a considerar	Porcentajes
Aprobación de la penalización	55,5%
Desaprobación de la penalización	44,4%

Anexo 4 “Cuestionario a los padres”

Contenido de la entrevista:

1) Comportamientos que desaprueban en sus hijos

2) Modos de manifestar la desaprobación de dichas conductas

3) Comportamientos que elogian en sus hijos

4) Modos de elogiar dichas conductas

Anexo 5 Cuestionario “Amigos y Grupos”

(Preguntas seleccionadas del cuestionario Amigos y Grupos)

Nombre: Sexo:

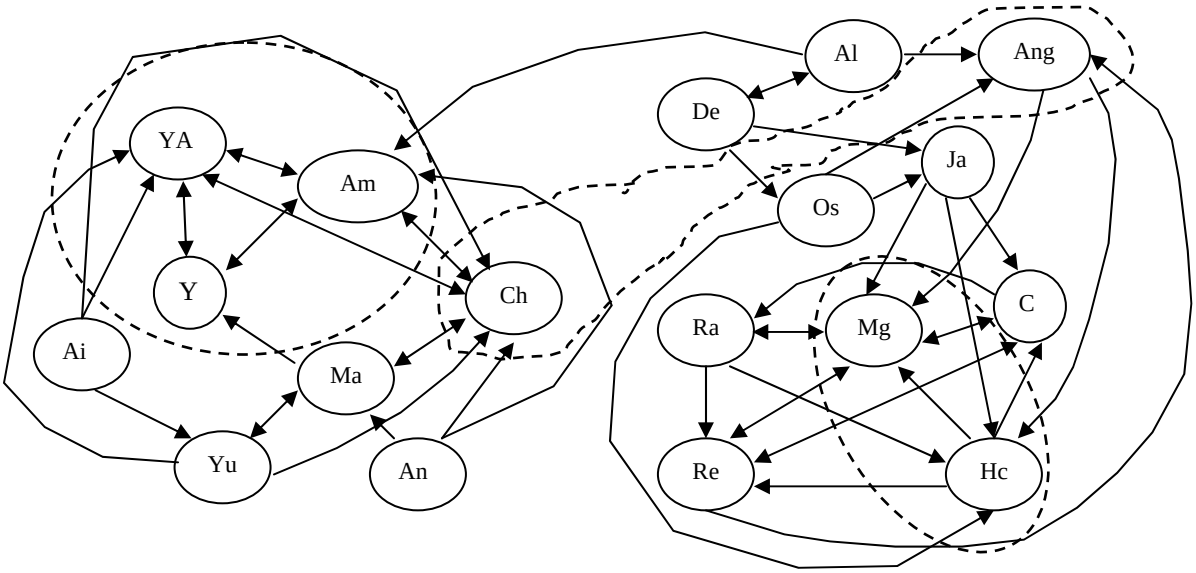
Grado: Escuela:

Edad: Fecha:

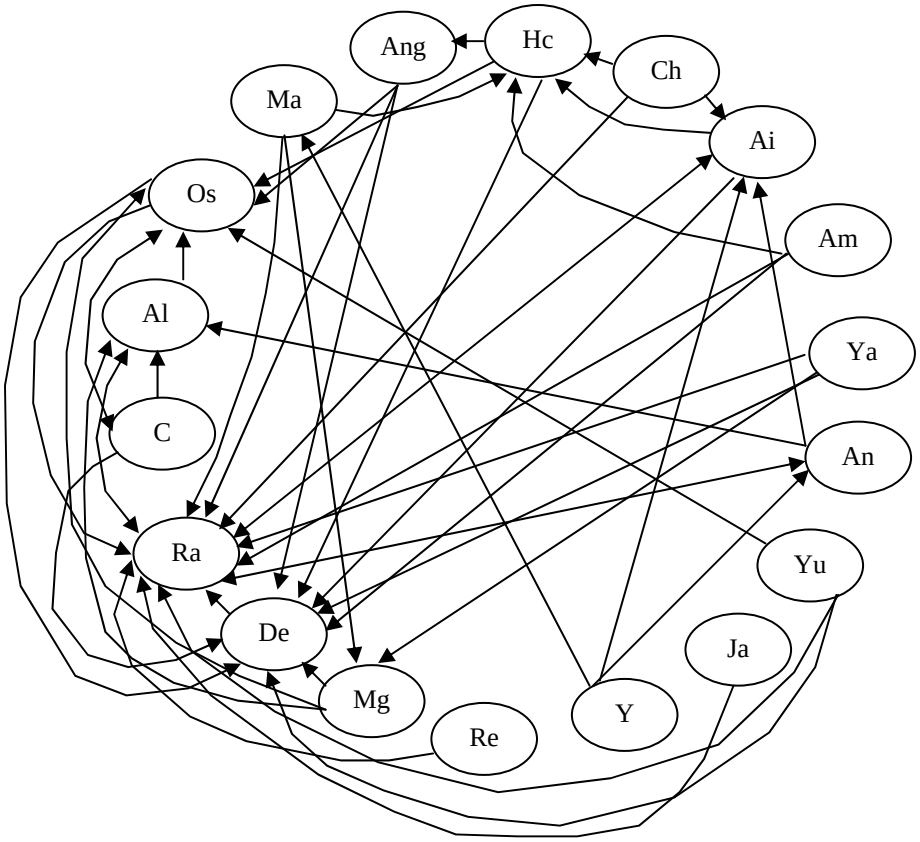
1. ¿Quiénes son tus amigos en el grupo? Puedes mencionar hasta tres.
2. ¿Quiénes no son tus amigos en el grupo? Puedes mencionar hasta tres.
3. ¿Por qué tú deseas ser amigo de esas personas?
4. ¿Por qué tú no deseas ser amigo de esas personas?

Anexo 5 Cuestionario “Amigos y Grupos”

Gráficos Grupales sobre las elecciones y rechazos en relación a la amistad



Niños que se eligen mutuamente como amigos



Niños que se rechazan mutuamente como amigos

Anexo 6 “Entrevista focalizada a los niños”

a. Triada formada por niñas que se seleccionan mutuamente como amigas.

- Tiempo que dista desde que se hicieron amigas.
- **Actividades que realizan juntas**
- **Conocimiento mutuo. Parecidos y diferencias entre ellas**
- Acuerdos o normas en la relación amistosa
- Valoración personal sobre cómo deben ser los amigos
- **Vivencias que hayan compartido en conjunto**

b. Diada formada por niños que ni se rechazan ni se seleccionan como amigos.

- **Conocimiento mutuo. Defectos y Virtudes**
- Valoración personal sobre cómo deben ser los amigos
- **Actividades que realizan juntas**
- **Vivencias que hayan compartido en conjunto**

c. Diadas de niños que se rechazan como amigos mutuamente

- Argumentos por los cuales se rechazan mutuamente.
- Argumentos para seleccionar los amigos dentro del grupo.
- **Conocimiento mutuo. Defectos y Virtudes**
- **Actividades que realizan juntos**
- **Vivencias que hayan compartido en conjunto**

d. Diadas de niños que eligen a otros como amigo pero la elección no es mutua

- Tiempo que dista desde que se conocieron
- **Conocimiento mutuo. Defectos y Virtudes**
- Valoración personal sobre cómo deben ser los amigos
- **Actividades que realizan juntos**
- **Vivencias que hayan compartido en conjunto**

e. Diadas de niños que son rechazados por otros pero el rechazo no es mutuo

- Argumentos por los cuales se rechazan.
- Argumentos para seleccionar los amigos dentro del grupo.
- **Conocimiento mutuo. Defectos y Virtudes**
- **Actividades que realizan juntos**
- **Vivencias que hayan compartido en conjunto**

Anexo 7 Observación Participante

Aspectos a observar

1. ¿En cuáles situaciones interactúan?
2. ¿Cuál es el contenido de la comunicación?
3. ¿Cuáles son los roles que se ocupan?
4. ¿Qué ayudas se brindan?

Fecha Lugar Grupo observado Horario de inicio Horario Final
Observaciones:

Anexo 8 Observación Participante durante el experimento

Aspectos a observar

1) ¿Cómo organizan la tarea los amigos durante la actividad?
2) ¿Cómo organizan la tarea los no amigos durante la actividad?

Fecha Lugar Grupo observado Horario de inicio Horario Final
Observaciones: