



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 19 No. 4

Diciembre de 2016

EL PAPEL DE LA FAMILIA Y DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE VALORES

Claudia Karen Lebrija Amezcua¹, Erik Alamilla Moya², Rogelio León Mendoza³ y
Ángela María Hermosillo García⁴

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Los valores son la base de las relaciones humanas y conforman el estilo de la conducta de los pueblos o las naciones y han sido el interés para el estudio de la psicología en el desarrollo del niño. Desde hace algunos años la educación básica se ha preocupado por la enseñanza de los valores dentro de las aulas escolares dada la creciente ola de violencia vivida actualmente que ha afectado a todos los ámbitos de nuestra sociedad y principalmente a la familia, por lo tanto el propósito de la presente investigación fue estudiar la relación de los valores entre la familia y la escuela primaria. Se diseñó un instrumento narrativo que contaba historias bajo las teorías de Bruner (1991) y sus antecesores Piaget (1995) y Vygotsky (1998), y se aplicó a 120 niños que estudiaban en escuelas públicas y privadas. Los resultados demuestran una constante evolución en el concepto de los valores y diferencias entre las escuelas.

Palabras clave: valores sociales, narrativa, familia y escuela.

¹ Egresada de la Carrera de Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: romejuly20@hotmail.com

² Egresado de la Carrera de Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: erik_psic@hotmail.com

³ Académico en el área de Psicología Experimental de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: rugileon@gmail.com

⁴ Profesor Asociado B TC de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: angelahermosillo@hotmail.com

THE ROLE OF FAMILY AND SCHOOL IN THE FORMATION OF VALUES

ABSTRACT

Values underline the basis of human relations and make up the style of the behavior of peoples or Nations, and been the interest for the study of psychology in the development of the child. Some years the basic education has worried values within classrooms teachings given the rising tide of violence now experienced that has affected all areas of our society and mainly family, therefore the purpose of this research was to study the relation of values between the family and the primary school. We designed a narrative device that told stories under the theories of Bruner (1991) and his predecessors Piaget (1995) and Vygotsky (1998), and was applied to 120 children what studying in public and private schools. The results show a constant evolution in the concept of values and differences between schools.

Key words: values social, narrative, family and school.

La familia ha sido entendida como una unidad sistémica que se relaciona con otros sistemas humanos de mayor y menor jerarquía o complejidad, cuyas funciones están encaminadas a la satisfacción de necesidades de cada miembro que la integra, así como al desarrollo de su ciclo vital que atraviesa (Andolfi, 1997). La familia en su constitución sistémica, realiza una serie de funciones psicosociales basándose en sus recursos y potencialidades de los miembros que la componen y en función de los roles que le son asignados. Estas funciones psicosociales deben estar en concordancia con la interacción de otros sistemas jerárquicamente mayores como son: la familia de origen, la escuela, la comunidad, etcétera. De esta manera, la familia constituye la matriz psicosocial donde el niño comienza y continúa su proceso de desarrollo; por lo tanto, en la familia se establecen vínculos afectivos primarios que forman los modelos de conducta y relación que serán la base social de convivencia con los demás.

Andolfi (1997), considera que todo sistema familiar está abierto a la interacción con otros sistemas como la escuela, la fábrica o empresa, la comunidad, etcétera; de tal manera que las relaciones interfamiliares mantienen una relación dialéctica con los demás grupos sociales que condicionan y a su vez están condicionadas

por las normas y valores de la sociedad circundante. Por consiguiente, partimos de la premisa de que la familia es un sistema *entre* otros sistemas y es en la familia donde comienzan las primeras formas de relación que permiten a su vez insertarse con los demás sistemas sociales (Macías, 1998).

Cuando la pareja pasa a la etapa de ser padres, trae consigo la adquisición de nuevos roles primarios que se van ajustando a las necesidades del crecimiento de sus hijos, así como a las demandas de la realización personal de los padres en sus sistemas laborales y de sus familias de origen. Es en la etapa preescolar y escolar básica cuando las funciones psicosociales de los niños se consolidan basándose en su seguridad emocional, su autoestima y su sentido de pertenencia familiar que provea el sistema familiar (Macías, 1998). El proceso de socialización del infante contiene las reglas de lo que se vale y qué no se vale y van definiendo su sistema de valores en un marco de referencia que le permite ubicarse como miembro de su sistema familiar. Aquí los modelos de comportamiento que ofrecen los padres son de suma importancia para las normas de conducta y de valores de sus hijos en cuanto a la congruencia de lo que dicen y de lo que hacen.

Uno de los aspectos que subrayamos en el presente trabajo es la funcionalidad de la familia a través de la crianza de los valores que se manifiestan en la convivencia del niño y de la niña con sus iguales en el ámbito escolar. Desde la perspectiva del desarrollo psicológico del infante los valores morales se insertan implícitamente en la vida social e intelectual del niño, de esta manera los máximos exponentes de la psicología como Piaget, Vygotsky y Bruner que han abordado el desarrollo psicológico del niño con una visión genética y evolucionista, consideran que existen cambios significativos durante el desarrollo ontogenético que transforman la función social e intelectual (Bruner, 1991; Piaget, 1995; Vygotsky, 1998).

Para Piaget (1995), las cuatro grandes estructuras o etapas de la inteligencia son: sensomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales que van de una menor a una mayor complejidad.

La etapa sensomotora que se da del nacimiento a la edad de dos años, se refiere a la génesis de una inteligencia de tipo práctico; es decir, las acciones del niño se manifiestan de forma pragmática que permite la organización sensorial y motora con base a sus necesidades. Los diferentes estadios de esta etapa enmarcan la aparición de las conductas reflejas, así como la formación de hábitos a través de las acciones que al coordinarse permiten la noción del objeto y de causalidad que a su vez se manifiestan con la constante interacción del adulto con el niño.

Durante el desarrollo de la etapa preoperacional que continúa al terminar la etapa sensomotora y hasta la edad de los seis o siete años, se caracteriza como preparatorio para la manifestación de las operaciones concretas. Podemos decir que la condición más importante es la aparición de la función simbólica cuyas características son la representación a través de comportamientos que implican la noción del objeto ausente; es decir, las conductas del niño durante esta etapa engloban representaciones de significantes diferenciados que dan cuenta de acontecimientos vividos o experimentados y se manifiestan en conductas como la imitación diferida, el juego de reglas, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje.

En la etapa de las operaciones concretas que va de los siete a los once o doce años de edad se caracteriza principalmente por la interiorización de las acciones. Una vez que el niño ha logrado desarrollar la función simbólica gestada en la etapa anterior, podrá pasar de la acción a la transformación; es decir a la interiorización a través del razonamiento. La abstracción reflexiva de la manipulación del objeto implica la capacidad de asumir en acciones las propiedades del objeto y de ver más allá de la percepción inmediata. El razonamiento lógico del niño se da ante el objeto presente, esto es, la solución de problemas está ligada a lo concreto.

Cabe subrayar que al finalizar la etapa preoperacional y al iniciar la etapa de operaciones concretas (entre los siete y los ocho años), el niño manifiesta comportamientos intermedios que consisten en la fluctuación de juicios de correcto o incorrecto en tareas que impone el adulto que implican un problema de razonamiento. Posteriormente, durante esta etapa de operaciones concretas

dominará su razonamiento lógico sobre las cosas y las propiedades de éstas, aunque el pensamiento siga ligado a lo concreto ((Medina, 2007).

A la edad de los doce o trece años se presenta la etapa de las operaciones formales. El adolescente emplea sus facultades intelectuales para reflexionar sobre las diferentes posibilidades de solución de problemas, formula hipótesis para la realización de ciertas tareas; en sí, el pensamiento se desprende de lo real y tangible para ubicarse en la posibilidad o probabilidad que aún no tienen presencia en la realidad.

La característica esencial de las operaciones formales es que el pensamiento formal se presenta en la deducción a partir de hacer conjeturas o al hacer preposiciones sobre relaciones lógicas entre los eventos o acontecimientos más que operaciones concretas particulares.

Hasta aquí consideramos importante que los juicios morales sobre los valores en los niños inician su desarrollo en la etapa preoperacional (de los dos a los seis o siete años), reafirmandose a lo largo de esta etapa y consolidándose en la siguiente: la etapa de las operaciones formales (de los siete a los once o doce años). Desde el marco del desarrollo intelectual que describe Piaget (1995), podemos indicar que los valores morales tienen su base en el juego simbólico, específicamente cuando el niño y la niña logran establecer el juego de reglas y construir su actividad basada en significados de su entorno; es decir en modelos que sirven de referentes para posteriormente adaptarlos a sus propósitos. Las situaciones que se desarrollan en el juego (incluyendo lo que dice el niño o se dicen los niños), tienen su representación en los modelos vividos que regulan su conducta a través de las normas o las reglas sociales.

Por otra parte, las aportaciones de Vygotsky al estudio del desarrollo infantil, merecen un lugar especial en la psicología, ya que subrayó la importancia del lenguaje en el niño como un instrumento de comunicación y socialización para la interiorización de los procesos psíquicos (Bronckart, 1985; Luria, 1991; Vygotsky, 1998). La función del lenguaje en el niño está orientada al comportamiento y al

dominio de su entorno (Luria, 1991; Medina, 2007), y con ello permite el desarrollo de nuevas relaciones y una mayor organización a la propia conducta.

Desde la perspectiva de Vygotsky, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan a lo largo de líneas diferentes. Sus observaciones demostraron que el pensamiento y el lenguaje en el niño menor a los tres años no tienen una correlación definida, en la filogenia del pensamiento hay una fase prelingüística y en la filogenia del lenguaje hay una fase preintelectual (Vygotsky, 1998).

La fase prelingüística del pensamiento fue corroborada por Köler (Vygotsky, 1998), al establecer comparaciones entre los chimpancés y los niños. Esto es, en los niños de 10 meses y hasta el año de edad está involucrado el uso de herramientas como instrumentos inventados para logros intencionales. En la fase preintelectual del lenguaje se manifiesta con el balbuceo, los gritos y las primeras palabras que son consideradas como manifestaciones emocionales de la conducta; aunque también Bühler y colaboradores demostraron que la función social del lenguaje se manifiesta claramente ya desde la primera semana de vida a través de las risas, los sonidos inarticulados, los movimientos, etcétera (Luria, 1991; Vygotsky, 1998).

Alrededor de los dos años de edad, en el niño el pensamiento y el lenguaje se cruzan, el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional. Vygotsky señala las aseveraciones hechas por Stern al indicar que en un punto del desarrollo las dos líneas del pensamiento y el lenguaje se encuentran (Vygotsky, 1998). Cuando el niño comienza a nombrar las cosas por su nombre el pensamiento comienza a ser expresado en palabras y el lenguaje deja de ser mecánico para convertirse en intelectual o razonado, Vygotsky (1998), describe esta fase intelectual con la repentina curiosidad del niño al preguntar constantemente sobre las cosas que le rodean (¿qué es esto? ¿por qué?), esto es el estadio afectivo-conativo cuando los signos de la palabra están vinculados a los objetos, es el momento en que las líneas del pensamiento y del lenguaje hacen interacción (Vygotsky, 1998).

El crecimiento intelectual del niño se nutre de los medios sociales que brinda el adulto y se refleja indudablemente en la relación del pensamiento y del lenguaje, es un cambio cualitativo del desarrollo biológico al paso del desarrollo sociocultural. El papel de los adultos y de todas las personas que interactúan con el niño contribuye a organizar su conducta y lo inserta en las condiciones que enmarca la sociedad. Podemos señalar que las normas sociales son igualmente formas de una función intelectual y sociocultural, dado que los valores morales van nutriendo y regulando el comportamiento del niño. Así mismo podemos decir que el papel de la familia y de las personas encargadas de la educación formal del menor es fundamental para sus logros sociales; esto es, el comportamiento que regirá en su futuro.

Otro planteamiento importante, que sirve de apoyo para la comprensión de la formación de los valores, es la contribución de Jerome Bruner a la psicología cultural, ya que complementa el entendimiento de los fenómenos de la cognición y su evolución con la cultura y la sociedad. Sus investigaciones experimentales demuestran que las personas no emplean un método lógico en su razonamiento cotidiano ni siquiera como estrategias para solucionar problemas, más bien dan cuenta de varias estrategias o reglas posibles, que pueden variar dependiendo de la exactitud o la rapidez con que obtienen los resultados deseados (Medina, 2007).

En el encuadre teórico de Bruner resaltan los factores que están involucrados en el desarrollo cognitivo entendido éste como una construcción histórica y cultural, por ende el proceso educativo ha tenido suma importancia en la apropiación del aprendizaje. La educación formal proporciona los recursos para que el niño o el joven obtenga diferentes modos sistemáticos de pensamiento desde su entendimiento (Medina, 2007). En lugar de considerar formas rígidas de pensar, deducir o inferir (procedimientos lógico-deductivos), Bruner subraya el fortalecimiento de un pensamiento analítico a partir de un ejercicio mental intuitivo.

El paradigma bruneriano del proceso de educación contiene tres ideas centrales (Medina, 2007):

1. La educación no consiste exclusivamente en enseñar contenidos mediante procedimientos formales o analíticos sino en enseñar a pensar de acuerdo a las formas de las diferentes disciplinas.
2. Los procedimientos analíticos formales, son indispensables para la justificación del conocimiento pero son limitados (hasta podrían convertirse en obstáculos) cuando la tarea es descubrir, inventar o adivinar.
3. Enseñar una temática no es solamente hablar sobre ella sino hacerla (practicarla). De esta práctica surgirá la reflexión o el pensar la temática.

Es evidente que el planteamiento histórico-cultural de Bruner está fuertemente influenciado por Piaget en cuanto a su teoría del desarrollo cognitivo y Vygotsky en la influencia socio-cultural del desarrollo del pensamiento y del lenguaje (Rojas, Flores, González y Espíndola, 2011).

Bruner (1999) y Aguirre (2012), plantean dos formas de pensamiento: el paradigmático o lógico científico y el narrativo o intuitivo. El pensamiento paradigmático se ocupa de las causas generales y está dirigido por hipótesis de principios, emplea la categorización, conexiones formales y referencias verificables; el pensamiento narrativo es para las intenciones y las acciones humanas, consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros. Al narrar las historias se van construyendo significados y las experiencias adquieren sentido.

Si bien ambas formas de pensamiento contribuyen a construir la realidad o a mirar la vida del modo que pensamos, el pensamiento paradigmático es el que tradicionalmente se ha esforzado la educación en el proceso de enseñanza; por lo tanto, Bruner (1991), propone que la imaginación o intuición, propias del pensamiento narrativo son las formas que cotidianamente adopta nuestra mente

cuando se pretende entender las acciones o los motivos de otros, sean personajes reales o de ficción, así como de nosotros mismos.

Si el proceso de la educación formal fuese el de formar mentes científicas, o el de la sola adquisición de conocimientos fundamentales y el del fortalecimiento de las capacidades formales de razonamiento, el pensamiento paradigmático estaría justificado; sin embargo para Bruner la escuela es, ante todo, un espacio cultural y el lenguaje un medio de intercambio que no puede ser neutral, sino que impone un punto de vista o una perspectiva en la que se ven las cosas y una actitud hacia lo que se mira, es entonces una realidad mediada simbólicamente por la cultura (Medina, 2007). Por ende, el proceso educativo no debe encaminarse exclusivamente a la adquisición de conocimientos ni al entrenamiento del razonamiento formal, sino también y sobre todo al ejercicio de la imaginación intuitiva, a la invención y al descubrimiento.

De esta manera la narrativa se pronuncia como una estrategia para la aprehensión del aprendizaje dado que es la forma que tenemos los humanos para darle sentido a nuestro entorno y a nosotros mismos; Contamos historias sobre los demás y sobre nosotros, la narración es la forma en la que los niños desde muy temprano de su desarrollo aprenden a organizar su experiencia y el conocimiento de su entorno (Medina, 2007).

Consideramos importante resaltar que los requisitos o características básicas de las narraciones son:

- 1) Secuencialidad. La historia se debe presentar en orden secuencial de sucesos o historias que participen los seres humanos como personajes o actores. Los relatos pueden tener un carácter real o imaginario siempre y cuando metaforicen la vida ya que la secuenciación como la historia conducen al significado y a que sea comprendido por otras personas.
- 2) Forma de enfrentarse a las desviaciones de lo canónico o canonicidad. La elaboración de vínculos que permitan relacionar lo excepcional con lo

usual, esto es, que tenga una sensibilidad ante qué es lo canónico y el adoptar una postura moral.

- 3) En las narraciones ocurren de manera simultánea sucesos del mundo exterior y acontecimientos que tienen lugar en el mundo interior – conciencia- de los protagonistas que otorgan sentido al mundo exterior basados en el conocimiento que tienen del mismo.

La narración es una estructura y las características mencionadas anteriormente son interdependientes para que adquieran una funcionalidad. De esta manera, podemos decir que el modelo narrativo de Bruner contiene lo cultural y lo afectivo, elementos que configura el proceso cognoscitivo (Rojas, Flores, González y Espíndola, 2011).

Con base en las concepciones teóricas arriba mencionadas podemos decir que los aspectos fundamentales que participan en el desarrollo y formación de los valores en las niñas y los niños son: la familia y la escuela como agentes socializadores, ya que las primeras relaciones que tiene el niño están regidas por los padres o las personas que están a cargo de su cuidado y crianza, y posteriormente en la etapa escolar, es la escuela y las relaciones con otros niños que igualmente están reguladas por los adultos o maestros que están encargados de la educación de dichos menores.

En este sentido, las investigaciones que se han realizado con relación al papel de la familia y la educación en la conducta moral de los niños resaltan la de Cortés (2000), cuyo objetivo fue el de identificar los dilemas morales de los padres hacia sus hijos, participaron 54 padres de familia entre 30 y 52 años de edad con hijos que acudían a la escuela secundaria, a los que se les aplicaron entrevistas semiestructuradas sobre dilemas entre dos valores morales relacionados con la familia, los hijos, la educación y cuestiones interpersonales como la amistad, solidaridad social, etcétera. Los resultados mostraron que existe mayor interés sobre los valores morales en los contextos: familiar, educación de los hijos y preocupación social y éstos a su vez se relacionan con los contextos sociales de los padres y la edad adulta.

También se ha reportado que la sociedad y la cultura de un país definen la moralidad, Valdez, González, Arratia, Cambrón y Sánchez (2008), compararon a 202 niños mexicanos con 118 niños franceses para identificar los valores que los guiaban, a través de un cuestionario en escala Liker. Los resultados demostraron que los niños mexicanos hombres se guiaban más por el sentido de justicia, mientras que las niñas mexicanas eran más educadas, los niños franceses tendieron más hacia los valores de solidaridad, educación y amor que las niñas francesas. Los autores concluyeron que si bien se observaron diferencias en cada país, las normas y valores están fuertemente arraigados a la vida social que se trasmite por los padres durante los primeros años y posteriormente se van ajustando a los estándares morales impuestos por la sociedad y la cultura en la que viven.

Uno de los primeros ambientes que moldea la conducta moral de los niños es la escuela y en ésta, se han encontrado factores que sugieren una relación directa con las conductas agresivas en los niños desde temprana edad, factores como el bajo nivel cultural de los padres, el respaldo insuficiente de la estructura familiar, la diversidad de personas al cuidado de los niños, las condiciones inadecuadas de la vivienda, el hacinamiento, el consumo de alcohol o de estimulantes, una situación laboral inestable y los métodos correctivos inapropiados de los padres o de las personas que los cuidan; así mismo, se detecta de manera implícita el otorgar a otras personas ya sean familiares o maestros las funciones de autoridad de los padres, entendidos como vacíos de autoridad que igualmente inciden en las relaciones agresivas de los pequeños en el ambiente escolar (Barrera, Restrepo, Labrador, Niño, Díaz, Restrepo, Lemus, López y Mancera, 2006).

Un estudio realizado por los autores anteriores cuyo objetivo fue motivar a los alumnos en la práctica de valores con el fin de eliminar la incidencia de las conductas agresivas de los mismos. Participaron 32 niños que fueron referidos por sus maestros basándose en la disponibilidad de sus padres para profundizar sobre las características de sus medios familiares. Los datos mostraron que casi todos los niños vivían en buenas condiciones (96.9%), y sin hacinamiento (84.4%); sin

embargo, la mayoría vivían con la familia extensa, aunque estaban constituidos en familias nucleares (44%). En relación al nivel de estudios, se encontró que casi la totalidad de los padres (93.8%), tenían educación básica (primaria y secundaria) y un bajo porcentaje (6.2%), tenían estudios superiores. En la variable de la situación laboral de los padres se encontró que el 84.5% estaban empleados, y el 50% de los casos la educación, los cuidados y la atención no recaía directamente sobre ellos. Cabe subrayar que el 73% de las conductas agresivas de los niños eran imitadas de otros niños de la escuela; el 17% de la conducta de sus padres y el 7% de las conductas que se observaban en la colonia o comunidad en donde vivían los niños.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que tanto la familia como la escuela son elementos fundamentales en la formación de los valores en los niños; aunque también estos escenarios sociales nos permiten plantearnos las siguientes preguntas: ¿los padres y la escuela están realmente comprometidos para proteger la integridad de los niños?, ¿las técnicas de enseñanza de los valores humanos son eficaces? y ¿qué importancia le da la escuela a la enseñanza de los valores a través de tareas con los padres?. Si echamos un vistazo a los acontecimientos actuales, podemos tener una idea clara de cómo la violencia ha permeado al tejido social; esto es la familia, y cómo los medios masivos de comunicación que están presentes ya en todos los niveles sociales, muestran patrones de conducta violentos contra todo y contra todos, de tal manera que es urgente estudiar y analizar la enseñanza y el ejercicio de los valores humanos dentro de la familia y en los programas educativos de las escuelas con la finalidad de corregir y planear estrategias más efectivas que concienticen y detengan las conductas violentas de los niños. Por lo tanto el objetivo de la presente investigación fue describir y analizar la relación existente entre la familia y la escuela en las actitudes morales de las niñas y los niños de educación básica.

MÉTODO

Se utilizó un diseño transeccional descriptivo:

El estudio transeccional descriptivo consiste en medir en un grupo diversas variables en un solo tiempo con el fin de proporcionar una descripción de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes:

Para seleccionar los participantes de la muestra se recurrió a la técnica de muestreo no probabilístico intencional (Newman, 1977). Se trabajó con 120 alumnos de nivel primaria que provenían de dos escuelas, una escuela privada y otra pública: 60 alumnos de la escuela privada y 60 alumnos de la escuela pública distribuidos en 20 niños (10 niñas y 10 niños) de cada grado escolar (20 de primero; 20 de tercero y 20 de sexto). El rango de edad de los alumnos fue de 5 y 6 años para el 1er. grado, 7 a 9 años para el 3er. grado y 11 y 12 años para el 6º grado. Todos ellos de nivel sociocultural medio y en su mayoría papá y mamá trabajaban.

Instrumentos:

Se diseñó un instrumento que contenía 12 tarjetas con un dibujo de 15 por 10 cm. y cada grupo de tres tarjetas formaba una historia que representaban los valores de: Responsabilidad, Tolerancia, Honestidad y Respeto (Tabla 1).

Materiales:

Aparato de audio grabación digital marca Sony, modelo Walkman y un formato de vaciado de datos a través de la transcripción de audio.

Escenario:

Dos escuelas de educación primaria, una privada ubicada en el Distrito Federal en la delegación Azcapotzalco, y otra pública ubicada en el Municipio de Coacalco Estado de México, el estudio se realizó en el interior de las escuelas con la

autorización de la dirección y en horario de clases. Las maestras de cada grado escolar permitieron la salida individual de los alumnos.

Procedimiento:

Dos egresados de la carrera de Psicología, previamente entrenados, aplicaron el instrumento; las tarjetas se les presentaron de manera individual y en desorden (Tabla 1), dando las siguientes instrucciones: *“Te voy a enseñar unas tarjetas que cuentan una historia, las tarjetas están desordenadas, quiero que las ordenes para que la historia tenga sentido”*. Una vez que las ordenaban los investigadores revisaban que el orden fuera el correcto y si no, se le pedía al niño que las ordenara nuevamente, hasta que lo hiciera bien, posteriormente se le pedía que narrara una historia que tuviera sentido y posteriormente se hacían las siguientes preguntas:

Para la historia “A”:

- 1) ¿Qué crees que haga el niño?
- 2) ¿Cómo crees que se comportaría ese niño en su casa?
- 3) ¿Cómo crees que se comportaría ese niño en la escuela?
- 4) ¿Qué valor es?

Para la historia “B”:

- 1) ¿Qué opinas de lo que hizo el niño?
- 2) ¿Por qué?
- 3) ¿Qué crees que haga la mamá de ese niño?
- 4) ¿Qué valor es?

Para la historia “C”:

- 1) ¿Qué opinas de lo que hizo la niña?
- 2) ¿Por qué?
- 3) ¿Crees que esa niña haga lo mismo en su casa?
- 4) ¿Por qué?

5) ¿Qué valor es?

Para la historia "D":

- 1) ¿Qué opinas de lo que hizo el niño?
- 2) ¿Por qué?
- 3) ¿Crees que ese niño haga lo mismo en su casa?
- 4) ¿Por qué?
- 5) ¿Qué valor es?

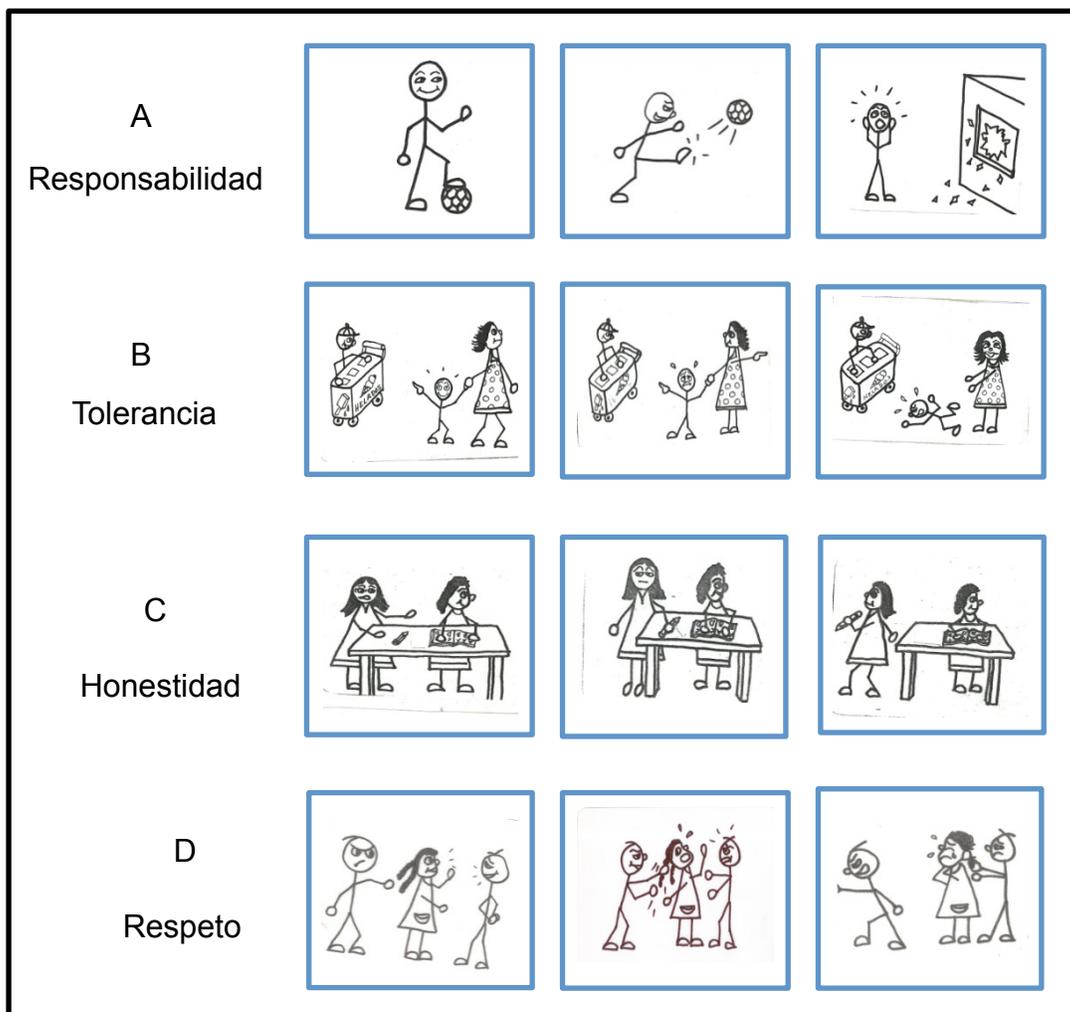


Tabla 1. Tarjetas que están ordenadas para contar una historia y cada grupo de tres representa un valor moral.

RESULTADOS

Análisis descriptivo de los datos

Con base en los datos obtenidos, se encontró sobre el primer valor estudiado referente a la responsabilidad, que los niños y las niñas del primer grado en la escuela pública y privada consideran que el niño representante de la historia de la tarjeta "A" no enfrentará el problema de haber roto el vidrio con su pelota (70% para las niñas y 60% para los niños de escuela pública y el 100% para niñas y niños de la escuela privada); sin embargo, también se puede observar que en tercer grado esta creencia de enfrentar el problema en dicha historia "A", las niñas (50%) y los niños (80%) de la escuela pública mencionan que si enfrenarán el problema, en contraste con los niños y niñas de la escuela privada que en su totalidad (100%) consideran que no lo enfrentará. Los datos del sexto grado son similares ya que el 60% de las niñas en escuela pública y el 100% de niños y niñas de ambas escuelas, no creen que enfrentará el problema (ver tabla 2).

En cuanto a la creencia del comportamiento del niño de la misma historia "A" en su casa, consideraron tanto niñas y niños de ambas escuelas y de los tres grados que se comportará mal en su casa (70% y 80% de niñas y niños de escuela pública de primer grado; 100% y 80% de niñas y niños de escuela privada del mismo grado; 100% de niñas y niños de tercer grado de escuelas pública y privada; y 90% de niños de escuela privada del tercer grado y 50% y 70% de niñas y niños de sexto grado de escuela pública y 50% y 60% de niñas y niños del mismo grado de escuela privada) (ver tabla 2).

Para la creencia del tipo de comportamiento del niño de la historia "A" en la escuela, se encontró que predomina el mayor porcentaje (70% al 100%), en niños y niñas de todos los grados de ambas escuelas para la creencia de un mal comportamiento en la escuela; excepto para las niñas de escuela pública y niñas de escuela privada del sexto grado (50%, ver tabla 2).

HISTORIA "A" RESPONSABILIDAD													
PREGUNTAS	RESPUESTAS	ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA	
		1°		1°		3°		3°		6°		6°	
		NIÑAS	NIÑOS										
¿Qué crees que haga el niño?	No enfrenta el problema	70%	60%	100%	100%	50%	20%	100%	100%	60%	100%	100%	100%
	Enfrenta el problema	30%	40%	0%	0%	50%	80%	0%	0%	40%	0%	0%	0%
¿Cómo crees que se comporte ese niño en su casa?	Se comporta bien	30%	20%	0%	20%	0%	0%	0%	10%	50%	30%	50%	40%
	Se comporta mal	70%	80%	100%	80%	100%	100%	100%	90%	50%	70%	50%	60%
¿Cómo crees que se comporte ese niño en la escuela?	Se comporta bien	30%	20%	10%	20%	0%	0%	0%	0%	50%	30%	50%	30%
	Se comporta mal	70%	80%	90%	80%	100%	100%	100%	100%	50%	70%	50%	70%
¿Qué valor se representa?	No identificó ningún valor	100%	80%	10%	0%	80%	60%	0%	0%	30%	40%	0%	0%
	Respeto	0%	20%	90%	90%	10%	40%	20%	20%	0%	20%	0%	0%
	Responsab.	0%	0%	0%	10%	0%	0%	20%	20%	40%	20%	30%	40%
	Tolerancia	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%
	Honestidad	0%	0%	0%	0%	0%	0%	60%	60%	30%	10%	70%	60%

Tabla 2: Representan los porcentajes correspondientes a la historia "A" del valor de responsabilidad.

El valor que más identifican los niños es el de respeto para primer grado en la escuela privada (90% para niñas y niños); mientras que en el tercer grado de la escuela privada el valor que más señalan es el de honestidad (60% para niñas y niños) y en sexto grado correspondió igualmente para honestidad (70% de niñas y 60% niños). En cuanto a la escuela pública, tanto la mayoría de niñas y niños de primer y tercer grado no identificaron ningún valor (100% niñas y 80% niños de primer grado; 80% niñas y 60% niños de tercer grado) y para sexto grado el 40% de las niñas de escuela pública y niños de escuela privada identifica el valor de responsabilidad correspondiente para la historia "A" (ver tabla 2).

HISTORIA "B" TOLERANCIA													
PREGUNTAS	RESPUESTAS	ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA	
		1°		1°		3°		3°		6°		6°	
		NIÑAS	NIÑOS										
¿Qué opinas de lo que hizo ese niño?	Mala conducta	90%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Buena conducta	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
¿Por qué?	Se porta mal	90%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Se porta bien	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
¿Qué crees que haga la mamá de ese niño?	Lo castiga	70%	50%	90%	80%	0%	10%	0%	10%	70%	80%	0%	80%
	Habla con él	30%	50%	10%	20%	0%	10%	100%	90%	30%	20%	100%	20%
	Lo regaña	0%	0%	0%	0%	50%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	No se lo compra	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Se lo lleva	0%	0%	0%	0%	30%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Lo tranquiliza	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Le pega	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Le compra el helado	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
¿Qué valor se representa?	No identificó ningún valor	90%	90%	0%	0%	80%	60%	0%	0%	50%	60%	0%	0%
	Respeto	10%	10%	100%	90%	10%	40%	100%	100%	20%	30%	100%	90%
	Responsab.	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%
	Tolerancia	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	30%	10%	0%	0%
	Honestidad	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tabla 3: Se muestran los porcentajes de la historia "B" representado por el valor de tolerancia.

Los resultados obtenidos en la historia B correspondiente al valor de la tolerancia, se encontró que todos los niños señalan que es una mala conducta el berrinche del niño de esa historia (100%) e igualmente la totalidad (100%) considera que es porque se porta mal. En cuanto a lo que creen que haga la mamá del niño de la historia "B" las respuestas se pueden agrupar en conductas punitivas como el castigo, regaño, pegarle y que no le compre el helado, siendo el castigo el que

obtuvo los mayores porcentajes (70% de niñas y 50% de niños de la escuela pública de primer grado; 90% y 80% de niñas y niños de primer grado de la escuela privada; 70% de niñas y 80% de niños de sexto grado de la escuela pública y el 80% de los niños de la escuela privada), otras respuestas se pueden agrupar en conductas no punitivas como hablar con el niño, que lo cargue, que le compre el helado, que lo tranquilice y que se lo lleve de ahí, siendo la creencia de hablar con él la que tuvo mayor porcentaje para las niñas del sexto y tercer grado de la escuela privada (100%), y el 90% para los niños de tercer grado de escuela privada; en la escuela pública en las niñas y niños de tercer grado (50% y 40%) prefieren la creencia del regaño de la mamá al niño de la historia "B" (ver tabla 3).

En relación al valor que se representa en dicha historia "B" (tolerancia), se muestra que muy bajo porcentaje es señalado con ese valor (10% en niñas del tercer grado de escuela pública; 30% de niñas sexto grado de la escuela privada y 10% de los niños de sexto grado de la escuela privada), mientras que el valor del respeto fue el más mencionado para la escuela privada (primer grado 100% niñas y 90% niños; 100% de niñas y niños de tercer grado y 100% de niñas y 90% de niños de sexto grado), la escuela pública no identificó ningún valor (90% de niñas y niños de primer grado; 80% de niñas y 60% de niños de tercer grado y 50% de niñas y 60% de niños en sexto grado, ver tabla 3).

Los resultados obtenidos en el valor de honestidad que está representado en la historia "C", muestran que todos los niños y niñas de ambas escuelas y de los tres grados estudiados opinaron que es una mala conducta de la niña porque consideran que se porta mal (100%), en relación a la creencia de si la niña hace lo mismo en su casa, los niños y niñas consideran que si realizará esa mala conducta (100% de niños de escuela pública y privada de primer grado, 100% de las niñas y niños de tercer grado de la escuela pública; 70% de niñas y 60% de los niños de tercer grado de la escuela privada y 100% de niñas y 90% de niños de la escuela pública y 90% de niñas y 70% de niños de la escuela privada de sexto grado) y sólo el 70% de las niñas de primer grado de la escuela pública y el 50% de las niñas de la escuela privada de primer grado, señalaron que no creen que la

niña de la historia "C" realice la mala conducta en su casa. En cuanto al por qué creen que haga lo mismo en su casa, la mayoría de los niños y niñas consideraron que es porque se porta mal (70% de las niñas y el 80% de los niños de primer grado; 100% de niñas y niños de tercer grado y 100% de niñas y 90% de niños de sexto grado de la escuela pública; 50% de las niñas y 90% de los niños de primer grado; 70% de niñas y 60% de niños de tercer grado y 90% de niñas y 70% de niños de sexto grado de la escuela privada) (ver tabla 4).

HISTORIA "C" HONESTIDAD													
PREGUNTAS	RESPUESTAS	ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA	
		1°		1°		3°		3°		6°		6°	
		NIÑAS	NIÑOS										
¿Qué opinas de lo que hizo la niña?	Mala conducta	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Buena conducta	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
¿Por qué?	Se porta mal	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Se porta bien	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
¿Crees que esa niña haga lo mismo en casa?	Si	30%	100%	50%	100%	100%	100%	70%	60%	100%	90%	90%	70%
	No	70%	0%	50%	0%	0%	0%	30%	40%	0%	10%	10%	30%
¿Por qué?	Se porta bien	30%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Se porta mal	70%	80%	50%	90%	100%	100%	70%	60%	100%	90%	90%	70%
	Lo regañan	0%	0%	50%	10%	0%	0%	30%	40%	0%	10%	10%	30%
¿Qué valor se representa?	No identificó ningún valor	100%	100%	10%	0%	50%	60%	10%	0%	20%	50%	0%	0%
	Respeto	0%	0%	90%	100%	30%	20%	90%	90%	70%	30%	80%	90%
	Tolerancia	0%	0%	0%	0%	10%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Justicia	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Responsab.	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Honestidad	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	10%	20%	20%	10%

Tabla 4: Se señalan los porcentajes de la historia "C" que representa el valor de la honestidad.

En relación al valor que representa la historia “C”, se observa que los niños de la escuela pública obtuvieron los siguientes porcentajes: el 100% de niñas y niños de primer grado no identificó ningún valor; al igual que el 50% de niñas y el 60% de niños de tercer grado, en contraste para el sexto grado en el que el 70% de las niñas y el 30% identificaron como valor el respeto. Para la escuela privada: el 90% de las niñas y el 100% de los niños de primer grado; el 90% de las niñas y de los niños de tercer grado y el 80% de las niñas y el 90% de los niños señalaron el valor del respeto como el más representativo de la historia “C” (ver tabla 4). También se puede observar que el valor de honestidad no obtuvo porcentajes altos, solo se señaló en tercer grado (10% niños de escuela privada); en sexto grado (10% de las niñas y el 20% de los niños de educación pública, mientras que el 20% de niñas y el 10% de niños de la escuela privada).

Finalmente, los resultados obtenidos en la historia “D” que representa el valor del respeto, en cuanto a la opinión de la conducta del niño de dicha historia, el 100% de todos los niños y niñas de los tres grados y de ambas escuelas coincidieron que representa una mala conducta porque se trata de una conducta incorrecta, en relación a la creencia de si hace lo mismo en su casa el 70% de las niñas de primer grado de escuela privada consideran que sí; de igual manera el 100% de niñas y niños de tercer grado de la escuela pública y el 80% de niñas y niños de tercer grado de la escuela privada, así como también el 100% de los niños y niñas de sexto grado de la escuela pública y el 100% de niñas y el 80% de los niños de sexto grado de la escuela privada(ver tabla 5). A la pregunta del por qué hace lo mismo en su casa se observa que la mayoría indicó que es porque no lo corrigen en su casa (70% de niños de primer grado de escuela pública; 100% de niñas y niños de tercer grado de la escuela pública; 80% de niñas y niños de tercer grado de la escuela privada y el 100% de niñas y niños de sexto grado de la escuela pública y el 100% de niñas y el 80% de niños de sexto grado de la escuela privada), mientras que el 50% de niñas de primer grado de la escuela pública y el 70% de las niñas y el 90% de niños de primer grado de la escuela privada indicó que lo regañan en su casa (ver tabla 5).

En cuanto al valor de la historia "D", se obtuvo que la mayoría de los niños y las niñas identificaron correctamente el valor del respeto (100% de los niños de primer grado de la escuela pública y el 100% de las niñas y niños del mismo grado pero de la escuela privada; el 100% de las niñas y los niños de tercer grado de la escuela privada y el 100% de las niñas y los niños de sexto grado de la escuela privada y el 90% de las niñas de sexto grado de la escuela pública), mientras que el 80% de niñas de primer grado de la escuela pública y el 40% de niñas y niños de tercer grado de la escuela pública no identificó ningún valor (ver tabla 5).

HISTORIA "D" RESPETO													
PREGUNTAS	RESPUESTAS	ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA		ESCUELA PÚBLICA		ESCUELA PRIVADA	
		1°		1°		3°		3°		6°		6°	
		NIÑAS	NIÑOS										
¿Qué opinas de lo que hizo el niño?	Mala conducta	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Buena conducta	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
¿Por qué?	Mala conducta	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Buena conducta	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
¿Crees que ese niño haga lo mismo en su casa?	Si	50%	10%	70%	20%	100%	100%	80%	80%	100%	100%	100%	80%
	No	50%	90%	30%	80%	0%	0%	20%	20%	0%	0%	0%	20%
¿Por qué?	Se porta bien	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	No lo corrigen	50%	70%	30%	10%	100%	100%	80%	80%	100%	100%	100%	80%
	Lo regañan	50%	30%	70%	90%	0%	0%	20%	20%	0%	0%	0%	20%
¿Qué valor se representa?	No identificó ningún valor	80%	0%	0%	0%	40%	40%	0%	0%	0%	20%	0%	0%
	Respeto	20%	100%	100%	100%	40%	50%	100%	100%	90%	60%	100%	100%
	Tolerancia	0%	0%	0%	0%	10%	10%	0%	0%	10%	10%	0%	0%
	Justicia	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%

Tabla 5: Se muestran los porcentajes obtenidos en la historia "D" correspondiente al valor del respeto.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue describir y analizar la relación entre la familia y la escuela en las actitudes morales de las niñas y los niños de educación primaria, a través de un instrumento narrativo, por lo tanto los resultados demostraron que los valores humanos están implicados en el desarrollo psicológico del menor y tienen como característica básica una conducta inteligente que se va incorporando junto con el crecimiento, fundamentalmente en la constante relación con la familia o los adultos que están encargados de la crianza y el cuidado del niño, por ende, también se demostró una conducta social que el niño va aprendiendo a través de los vínculos afectivos que tiene desde temprana edad con sus padres o cuidadores (Barrera, Restrepo, Labrador, Niño, Díaz, Restrepo, Lemus, López y Mancera, 2006).

De igual manera, coincidimos con Bruner (Rojas, Flores, González, y Espíndola, 2011), en que la participación de la escuela en la formación de los valores humanos es fundamental, ya que el desarrollo psicológico del niño viene emparejado con la regulación de la conducta que el maestro le brinda en el ambiente escolar. Los resultados de este estudio igualmente demostraron que los niños en sus primeros años de educación no poseen claramente el concepto de lo que es correcto o incorrecto al enfrenarse a dilemas morales, así también se observó que los niños identifican el castigo como las consecuencias de comportamientos inadecuados y perciben a sus padres con más severidad para dichos comportamientos, mientras que la percepción de las niñas está más inclinada al dialogo.

Las diferencias encontradas en el tipo de escuela son que los niños y las niñas de la escuela pública, se les dificulta reconocer las agresiones de sus iguales en los primeros grados de educación escolar. Las conductas que son ocasionadas por accidentes en el juego, son consideradas como incorrectas o inadecuadas y no como accidentales; mientras que los niños y las niñas de la escuela privada identifican más fácilmente las agresiones o las conductas inadecuadas de otros niños. Sin embargo, los niños de la escuela pública demuestran más habilidad

para enfrentar y resolver los problemas en comparación con los niños de la escuela privada. Cabe señalar que los niños de la escuela pública y privada en sexto grado reconocen las conductas inadecuadas, pero evaden la responsabilidad de enfrentarlas.

Las niñas y los niños de sexto año tanto de escuela pública como privada, demostraron mayor conciencia de las consecuencias sobre las conductas inadecuadas, aunque los niños de la escuela privada identifican sin dificultad los valores en las conductas, los niños y las niñas de la escuela pública reconocen cuando es una buena o mala conducta, pero se les dificulta identificar su valor moral.

De igual manera, es importante subrayar que el nivel cultural de los padres incide en la identificación y el ejercicio de los valores humanos en los niños, dado que los datos observados lo demostraron como también los estudios de Cortés, (2000); Barrera, Restrepo, Labrador, Niño, Díaz, Restrepo, Lemus, López y Mancera, (2006); por lo que se sugiere que la escuela incorpore más eficientemente la enseñanza de los valores no solo en los niños sino en tareas que se planeen junto con los padres y maestros. Consideramos también que la propuesta de Bruner (Medina, 2007), en la técnica de la narrativa es eficaz para la apropiación de conceptos simbólicos como son los valores. Las historias que se cuentan en las narraciones permiten crear una idea clara de lo que se quiere que el niño aprenda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, R. R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, **16** (53), 83-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538010>
- Andolfi, A. (1997). La familia como sistema relacional. *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. México: Paidós. Cap. 1
- Barrera, D., Restrepo, C., Labrador, Ch., Niño, G., Díaz, D., Restrepo, D., Lemus, F., López, C. y Macera, B. (2006). Medio familiar y entorno escolar: detonantes y antidotos de las conductas agresivas en los niños en edad escolar. *Persona y Bioética*, **10** (2), 99-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83210206>
- Bronckart, J. P. (1980). Lenguaje y desarrollo cognitivo: los temas piagetianos. *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bronckart, J. P. (1980). El Lenguaje, instrumento de socialización. *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. Recuperado de: <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
- Bruner, J. (1999). *The process of education*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/The%20Process%20of%20Education%20\(Bruner\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/The%20Process%20of%20Education%20(Bruner).pdf)
- Cortés, P. A. (2000). Un estudio sobre el desarrollo moral de los adultos. *Psicodidáctica*, **(10)**. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501001>
- Hernández, S. R., Fernández, C.C. y Baptista, P. L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Luria, A. R. (1991). *Lenguaje y Pensamiento*. México: Ediciones Roca
- Macías, R. (1998). La Familia. En Pérez, F. C.J. y Rubio, A.E. *Antología de la Sexualidad Humana II*. México: Porrúa.
- Medina, L. A. (2007). *Pensamiento y Lenguaje. Enfoques constructivistas*. India: McGraw-Hill.
- Newman, W. L. (1977). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor.
- Rojas, P. L.; Flores, D. S.; González, P. Y. y Espíndola, A. L. (2011). La génesis social de los procesos cognitivos desde los planteamientos de Jerome Bruner. Prevalencia del determinismo y resurgimiento de la cultura. *Tesis*

Revista Electrónica de Psicología Iztacala. **19**, (4), 2016

Psicológica, **6**. 215-235. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629014>

Valdez, M. J.; González-Arratia, L. N.; Cambrón, Ch. C. y Sánchez, V. Z. (2008). Los valores en niños mexicanos y franceses. **Ciencia Ergo Sum**, **15** (2), 133-138. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10415203>

Vygotsky, L. S. (1998). **Pensamiento y Lenguaje**. Cuba: Pueblo y Educación.