

Derechos y Valores para la Niñez Mexicana



Manual para formación de maestros

INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Segunda edición, diciembre de 2000.

© Instituto Federal Electoral

© Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.

© Secretaría de Educación Pública

I.S.B.N.: 968-7750-72-3

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN..... | 5 |
| JUSTIFICACIÓN | 7 |
| OBJETIVO GENERAL DEL CURSO | 11 |
| CARTAS DESCRIPTIVAS | 15 |
| LECTURAS | |
| SESIÓN I | |
| Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez | 29 |
| Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos | 63 |
| SESIÓN II | |
| Composición y adquisición de las actitudes. Principios y métodos de psicología social | 69 |
| Ejemplo de formación ética y valores | 93 |
| SESIÓN III | |
| Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez (Extracto) | 121 |
| SESIÓN IV | |
| La educación de los derechos del niño | 131 |
| SESIÓN V | |
| El diseño instruccional aplicado a los objetivos afectivo-sociales de los alumnos y del profesor | 165 |
| PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (5o. Y 6o. GRADOS) | 209 |

PRESENTACIÓN

El curso de formación de maestros para la aplicación del programa “Derechos y valores para la niñez mexicana” ofrece al maestro una propuesta metodológica para el análisis y reflexión de alumnos y maestros acerca de algunos de los conceptos que explican los derechos de la niñez y los valores humanos que los sustentan.

Esto se logrará a través de dos procesos: uno de acercamiento o aproximación afectiva, y otro de aplicación a la propia vida.

El curso pretende que los participantes comprendan el concepto de necesidades humanas básicas y cómo la acción de garantizar la plena satisfacción de ellas es una tarea de todos que se apoya en los valores universales que nos unen y se ampara en un conjunto de normas legales o derechos establecidos.

JUSTIFICACIÓN

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala la importancia de “fomentar el aprecio a nuestra historia, a nuestra cultura, a las costumbres, los valores y principios que nos dan identidad...”;¹ asimismo, indica que la educación deberá, por tanto, “fortalecer en los educandos el sentido de pertenencia y, sobre todo, de responsabilidad con cada uno de los ámbitos de que forma parte: la familia, la comunidad, la nación, la humanidad...”²

Un Estado de derecho es inconcebible sin el respeto irrestricto a los derechos humanos. Para vigilar el apego a la legalidad como principal obligación del gobierno y hacer valer los principios de imparcialidad e igualdad como criterios centrales de toda la administración pública, es preciso que la ciudadanía tenga instrumentos legales adecuados frente a posibles actos de la autoridad que pudieran ser violatorios de sus derechos; para ello se propone una cruzada permanente por la educación, fincada en una alianza nacional en que converjan los esfuerzos y las iniciativas de todos los órdenes de gobierno y los diversos grupos sociales.

La Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., consciente de que llevar a cabo esta labor requiere de esfuerzos conjuntos para lograr que “la experiencia escolar sea adecuada para apropiarse de valores éticos y para desarrollar actitudes que son el fundamento de una personalidad sana y creadora y de relaciones sociales basadas en el respeto, el apoyo mutuo y la legalidad”,³ coordina sus esfuerzos con la CDHDF, PAPALOTE MUSEO DEL NIÑO, IFE y UNICEF para desarrollar conjuntamente el proyecto “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana”.

Es importante que la escuela consolide mediante la práctica y el ejemplo valores como la democracia, la honradez, el aprecio por el trabajo y por los que trabajan, y el sentido de pertenencia a una gran nación, con historia y cultura que nos enorgullecen. Estas actitudes y valores son parte de la ética laica y humanista y consagrada en el artículo tercero de la Constitución.⁴

En el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria se ubica a la educación cívica como un proceso por medio del cual se promueve el conocimiento y la

¹ *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, p. 10.

² *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, p. 11.

³ *Idem*, p. 47.

⁴ *Idem*, pp. 47-48.



comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento, por lo que promueve desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que los doten de bases firmes para ser ciudadanos responsables, así como fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país.

El propósito del conocimiento y la comprensión de los derechos y valores es que el alumno conozca y comprenda los derechos que tiene como mexicano y como ser humano. En primaria los contenidos del Plan y Programas de Estudio se refieren a los derechos individuales y a los derechos sociales. Los derechos individuales son aquellos que protegen la vida, la libertad y la igualdad ante la ley y la integridad física de cada hombre y mujer; los derechos sociales son los que se refieren a la educación, a la salud, a un salario suficiente, a la vivienda, etc. Se busca que el alumno identifique situaciones que representen violaciones a esos derechos y obstáculos para su ejercicio, así como que conozca los recursos legales para protegerlos.

Para que esta información forme parte de la educación integral del individuo, debe incluir el conocimiento de la Convención sobre los Derechos de la Niñez firmada el 20 de noviembre de 1989, así como enfatizar el desarrollo de actitudes positivas hacia los demás, basadas en el respeto entre los individuos. El proceso de asimilación de significados y valores socioculturales debe llevarse a cabo de una forma progresiva y continua en acción conjunta entre padres, maestros y sociedad, para poder obtener los resultados óptimos.

En este sentido, el curso consta de dinámicas de grupo y una serie de lecturas que brindan el fundamento conceptual para formar a los docentes que van a trabajar con el programa “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana”, para que sean capaces de fundamentar y mejorar la información y las actividades que propongan a sus alumnos y que éstas estén en relación con los valores éticos y morales que constituyen los principios de las relaciones entre las personas.

En la actualidad son varios los problemas que se viven en la sociedad debido a la falta del conocimiento de derechos y de conductas basadas en la ética y la moral.

Es muy importante encauzar las conductas de los individuos desde la infancia temprana, con la finalidad de promover su desarrollo integral personal, su salud física, mental y social, así como proporcionarles elementos para que vivan con plena responsabilidad en todos los aspectos.



El ser humano es, desde que nace, un ser social, que vive bajo reglas, lineamientos y normas establecidas por el grupo en donde se desenvuelve. Por lo mismo, es necesario que se forme para la interacción en grupo, y esto se aprende en primera instancia en la familia. Es la familia la que permite y estimula las primeras relaciones humanas, la que fomenta las normas y los valores del ser humano, y es ésta la que por medio del ejemplo, más que de la verbalización, permite al niño introyectar las actitudes relacionadas con los valores y las normas que puede aplicar a sí mismo y al otro, lo que permite una vivencia yo-tú en un marco de atención y respeto tanto para sí mismo como para el otro.

El niño solamente puede dar aquello que posee: si con sus padres y hermanos aprende que es amado, puede darse amor a sí mismo y valorarse, como también puede dar amor al otro y valorarlo. Si aprende a ser respetado por sus virtudes y analizar lo que no es correcto en sus actitudes, puede valorar sus propios méritos y esfuerzos, así como los de los demás.

Todo este bagaje lo lleva el niño a la escuela. Es ahí donde se conjunta un sinfín de valores y normas: los de cada niño, los de cada familia que conforma el grupo. Por lo mismo, la escuela necesita conocer muy bien a “su” alumno y a “su” sociedad. El interés de la escuela es que la educación sea cada vez más adecuada, más profunda y más eficaz. Para ello, es necesario tener en cuenta que el mundo avanza, que la tecnología produce cambios que repercuten en todos los ámbitos de la sociedad y “que la realidad educativa no puede ser tratada seriamente sin afincarla en un pensamiento sobre el cual se construya”.⁵ La currícula actual coloca en primer plano el desarrollo de competencias intelectuales y la formación de actitudes y valores, ofrece amplias posibilidades para la selección de contenidos fundamentales, la flexibilidad en el uso del tiempo y la incorporación de actividades y temas de relevancia regional. La reflexión sobre la noción de identidad nacional inicia con temas relativos a las costumbres, las tradiciones y la lengua, para arribar después a la formación de nociones más abstractas como la de Estado-nación. La formación de los valores puede percibirse a través de las actitudes de los alumnos, manifiestas en sus acciones y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto de los hechos o situaciones de que se enteran; debido a ello, la educación cívica requiere un tratamiento vivencial.

El curso “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana” pretende crear conciencia de la responsabilidad del docente para desarrollar al máximo las capacidades de sus alumnos que les permitan ejercer sus derechos, respetar los derechos de los demás y mejorar sus relaciones interpersonales, basados en el ejercicio de sus derechos.

⁵ Ma. de las Nieves Pereira de G., *Educación en valores*, Editorial Trillas, p. 13.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO

Que los maestros analicen y comprendan los principios, conceptos legales y valores humanos que fundamentan los derechos de la niñez y los incorporen en su práctica docente para lograr que sus alumnos los expliquen, difundan y defiendan en los ámbitos escolar, familiar y social.

OBJETIVOS DE LAS SESIONES

Que el docente :

- Analice las bases legales que fundamentan el curso “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana” y permitan establecer con sus alumnos compromisos fundamentales para el fortalecimiento de la sociedad, la dignidad individual y el respeto de niños y adultos.
- Identifique los elementos conceptuales para el análisis y estudio de los factores que intervienen en el código de ética y de formación de valores morales de los niños, así como en la participación del maestro como transmisor de valores.
- Analice los 54 artículos de la Convención sobre los Derechos de la Niñez aprobada el 20 de noviembre de 1989 y los relacione con los cuatro grandes grupos de derechos que se establecieron para el curso “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana”.
- Analice las cartas descriptivas 1, 2, 3 y 4 del *Manual del Maestro*, y las relacione con el Plan y Programas de Estudio para proponer actividades enriquecedoras adaptadas a su realidad escolar.
- Analice las cartas descriptivas 5, 6, 7 y 8 del *Manual del Maestro*, y las relacione con el Plan y Programa de Estudios para proponer actividades de seguimiento que se realicen durante el ciclo escolar.

ORGANIZACIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

La metodología que se plantea para este curso tiene como puntos centrales:

- El rescate de conocimientos previos, experiencias o vivencias de los asistentes con respecto al tema, para establecer una relación con los contenidos que se abordarán y hacerlos significativos y útiles.



- La participación de los asistentes a través de la reflexión, la confrontación, la discusión y el intercambio de ideas y experiencias docentes.
- El establecimiento de conclusiones y propuestas para el desarrollo de su actividad profesional, a partir de la relación que se establece entre los contenidos del curso y el Plan y Programas de Estudio.

En el desarrollo de cada una de las sesiones se cuidarán los siguientes aspectos:

1. Se considera necesario iniciar las sesiones con la recuperación de la experiencia de los maestros, permitiendo que expresen sus ideas o puntos de vista sobre el tema. Esto permitirá introducirlos al contenido a través del planteamiento de problemas, ejercicios didácticos acordes al tema y preguntas orales o por escrito.
2. La revisión del Plan y Programas de Estudio, así como de los materiales de apoyo al trabajo docente, para establecer la relación con los contenidos trabajados durante las sesiones.
3. Al término de cada sesión de trabajo es importante que el maestro obtenga conclusiones acerca de lo aprendido y lo registre, así como que proponga actividades que pueda llevar a cabo en su grupo y en la comunidad escolar, como son: elaboración de folletos, trípticos u otros documentos informativos.
4. En cuanto a la evaluación, debe reflejar el avance tanto individual como grupal, y permitir al maestro participante verificar su capacidad para enfrentar y resolver situaciones concretas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para evaluar los aprendizajes logrados en el curso se establecen los siguientes criterios:

- Disposición para el trabajo individual, en equipo y en grupo.
- Cumplimiento de las actividades propuestas.
- Es importante la asistencia al 100% de las sesiones.
- Para evaluar si se cumplieron los objetivos del curso, el asesor aplicará un cuestionario individual durante la última sesión.



RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos con los que se trabajará el curso pretenden facilitar el aprendizaje de los docentes. Al seleccionarlos se ha considerado la adecuación a los contenidos en relación con los intereses y el campo de acción profesional de los docentes.

FUNCIONES DEL ASESOR

En este curso se considera asesor al personal de apoyo técnico-pedagógico que tendrá la responsabilidad de organizar al grupo durante el desarrollo de las sesiones, proponer las actividades pertinentes y los recursos didácticos más adecuados, así como realizar las evaluaciones y hacer los ajustes necesarios para el logro de los objetivos. Asimismo, llevará el control de asistencia y de la evaluación para sustentar la acreditación del curso y el otorgamiento del reconocimiento por participación.

Es necesario que el asesor considere los siguientes aspectos:

- Encauzar el proceso natural de construcción de conocimientos para llegar a traducir las explicaciones intuitivas, nociones y conceptos, en principios de carácter científico.
- Propiciar situaciones que favorezcan el intercambio de experiencias, así como la observación, el análisis, la reflexión y la emisión de juicios.
- Promover y coordinar discusiones acerca de las ideas y conocimientos que tienen los participantes sobre el tema de estudio.
- Intervenir con sus orientaciones, explicaciones y ejemplos ilustrativos cuando el grupo así lo requiera.
- Utilizar diferentes formas de trabajo: grupal, en equipos e individual.

El asesor debe tratar de favorecer al máximo el desarrollo de la capacidad del docente para adaptar, innovar, crear y construir alternativas por encima de la incorporación mecánica de contenidos.



FUNCIONES DEL PARTICIPANTE

La disposición para el trabajo y una actitud positiva hacia el aprendizaje son las principales características deseables en los participantes, quienes tendrán la posibilidad de expresar libremente sus ideas y confrontarlas con las de sus compañeros, exponer sus dudas y presentar propuestas, por lo que, además, deberán ser creativos y tener iniciativa.

Los docentes que participen en el curso tendrán la obligación de asistir puntualmente a todas las sesiones en el horario y fechas señaladas, cumplir con las tareas que se les asignen y presentar las evaluaciones que se les soliciten.

Su participación responsable será determinante para la obtención de productos de aprendizaje, por lo que deberá cuidar que sus intervenciones se refieran al tema de la sesión y se ajusten a las normas que el mismo grupo establezca.



CARTAS DESCRIPTIVAS

CURSO: “DERECHOS Y VALORES PARA LA NIÑEZ MEXICANA”

PRIMERA SESIÓN

TEMAS: DERECHOS DEL NIÑO, LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

Objetivo de la sesión: Analizar las bases legales que fundamentan el curso “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana”, que permiten a los maestros establecer con sus alumnos compromisos fundamentales para el fortalecimiento de la sociedad, la dignidad individual y el respeto de niños y adultos.

| CONTENIDOS | ACTIVIDADES | RECURSOS DIDÁCTICOS | TIEMPO |
|----------------------|--|---------------------|-------------------|
| ESTRUCTURA DEL CURSO | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del curso <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Destinatarios • Número de sesiones y horas • Descripción del contenido • Horario • Metodología • Criterios de evaluación del curso - Dinámica de integración grupal. | Acetatos | 10 min. |
| BASES LEGALES: | <ul style="list-style-type: none"> - DERECHOS HUMANOS. - LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. - LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ. - LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. | | 15 min. |
| | <p>Que cada maestro se presente al grupo diciendo su nombre y con que actitud humana se identifica. Escuche el ejemplo del asesor: <i>yo me llamo... y me identifico con ...(fraternidad), y ustedes ¿con qué se identifican?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del objetivo de la sesión. - Presentación de los contenidos de la sesión por parte del asesor. | | 5 min. 20 min. |



CURSO: “DERECHOS Y VALORES PARA LA NIÑEZ MEXICANA”

SEGUNDA SESIÓN

TEMAS: LA FORMACIÓN DE LA MORAL, VALORES Y ACTITUDES

Objetivo de la sesión: Identificar los elementos conceptuales para el análisis y el estudio de los factores que intervienen en el código de ética y de formación de valores morales de los niños, así como en la participación del maestro como transmisor de valores.

| CONTENIDOS | ACTIVIDADES | RECURSOS DIDÁCTICOS | TIEMPO |
|--|--|---|--|
| CONCEPTOS DE ÉTICA Y MORAL. SISTEMA DE VALORES. FORMACIÓN DE VALORES . ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LAS ACTITUDES. | <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del objetivo de la sesión. - A partir de la lectura extraclase, escribir sus conceptos sobre ética, moral y valores. - Comparar su definición con la de sus compañeros por medio de la técnica de “lluvia de ideas”. - En grupo, elaborar una definición más completa de cada uno de los términos. - Por equipos, elaborar un resumen o cuadro para establecer la relación de los temas antes vistos con los contenidos del Plan y Programas de Estudio. - Exponer sus conclusiones ante el grupo. - Análisis grupal del acetato de un cuadro comparativo de los temas que contienen los seis grados en la materia de Educación Cívica. | Acetatos Texto de apoyo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Composición y adquisición de las actitudes.</i> - <i>Principios y métodos de psicología social.</i> Plan y programas de estudio Acetato | 5 min. 10 min. 10 min. 10 min. 20 min. 15 min. 10 min. |



| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - En equipos proponer, de acuerdo con el análisis de los contenidos, en qué temas de los programas de Educación Cívica se puede tratar lo relativo a ética, moral, valores y actitudes. - Por equipos, presentar su trabajo ante el grupo y llegar a conclusiones grupales. - De manera grupal, concluir acerca de la participación del maestro como transmisor de valores - Actividad extraclase: Leer el texto de la sesión número 3. (Pedir que asistan con los textos completos de la sesión 1). | <p>Texto de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ejemplo de formación ética y valores</i> | <p>10 min.</p> <p>25 min.</p> <p>5 min.</p> |
|--|---|--|---|



CURSO: “DERECHOS Y VALORES PARA LA NIÑEZ MEXICANA”

TERCERA SESIÓN

TEMAS: LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ, SUS 54 ARTÍCULOS Y QUÉ VALORES LOS SUSTENTAN.

Objetivo de la sesión: Analizar los 54 artículos de la Convención sobre los Derechos de la Niñez aprobada el 20 de noviembre de 1989 y relacionarlos con los cuatro grandes grupos de derechos que se establecieron para el curso “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana”.

| CONTENIDOS | ACTIVIDADES | RECURSOS DIDÁCTICOS | TIEMPO |
|--|---|--|---------|
| CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. VALORES. ESQUEMA AXIOLÓGICO DE UN PROGRAMA CENTRADO EN VALORES. | - Presentación del objetivo de la sesión. | Acetato | 5 min. |
| | - Analizar de manera grupal los cuatro grandes grupos en que se pueden agrupar los derechos de los niños, de acuerdo con la clasificación realizada por UNICEF, CDHDF, IFE y PAPALOTE MUSEO DEL NIÑO. <ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la Protección. • Derecho a la Salud y al Desarrollo. • Derecho a la Identidad. • Derecho a la Participación. | Extracto de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez (Pedir a los asistentes que lleven su lectura de la 1a. sesión) | 10 min. |
| | - Ubicar los 54 derechos de los niños de acuerdo con estos grupos. | Reglas de participación en equipo | 30 min. |
| | - Analizar, en equipos, qué finalidad tiene que los niños conozcan sus derechos. | | 20 min. |
| | - Por medio de la técnica “Abogado del diablo” exponer ventajas y desventajas de que los niños conozcan sus derechos. (Dividir al grupo en dos equipos). | | 20 min. |



| | | | |
|--|--|------------------------------|-------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Formar cuatro equipos, dos de 5o. y dos de 6o. grados. Cada uno de ellos establecerá la relación de los temas tratados en la sesión con los contenidos de los planes y programas y con diferentes asignaturas (Geografía, Historia y Español). - Presentar sus conclusiones al grupo. <p>Actividad extraclase: Leer el texto de la sesión número 4.</p> | Plan y Programas de Estudio. | <p>25 min.</p> <p>10 min.</p> |
|--|--|------------------------------|-------------------------------|



CURSO: “DERECHOS Y VALORES PARA LA NIÑEZ MEXICANA”

CUARTA SESIÓN:

TEMAS: LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS.

Objetivo de la sesión: Analizar las cartas descriptivas 1, 2, 3 y 4 del Manual del Maestro y relacionarlas con el Plan y Programas de Estudio para proponer actividades enriquecedoras adaptadas a la realidad escolar.

| CONTENIDOS | ACTIVIDADES | RECURSOS DIDÁCTICOS | TIEMPO |
|---|---|---|---------|
| PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO. LA IMPORTANCIA DE LA PLANEACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL MAESTRO. PLAN DE TRABAJO ANUAL. GUÍA METODOLÓGICA PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. | - Presentación del objetivo de la sesión. | Guía para la elaboración de un plan de trabajo anual (acetatos) | 5 min. |
| | - Exposición por parte del asesor para analizar la importancia de la planeación para trabajar con el grupo. | | 10 min. |
| | - En equipos, analizar los objetivos de las cartas descriptivas que se van a manejar para realizar las actividades del curso “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana.” | Texto de apoyo: - <i>La educación de los derechos del niño</i> Plan y Programas de estudio. | 25 min. |
| | - Comentar sus observaciones por medio de la técnica “Lluvia de ideas.” | | 10 min. |
| | - Leer individualmente las actividades de las cartas descriptivas. | | 10 min. |
| - En equipos, analizar las cartas descriptivas y elaborar un cuadro comparativo entre los contenidos de las cartas y los del Plan y Programas de Estudio de 5o. y 6o. grados. | | 35 min. | |



| | | | |
|--|--|---|---------|
| | <ul style="list-style-type: none">- Comentar al grupo acerca de las relaciones que encontró y las posibilidades de realizar las actividades propuestas.- Actividad extraclase: Leer el texto de la sesión número 5. | NOTA: cada equipo trabajará con libros para el alumno de diferente asignatura: Español, Historia y Geografía. | 20 min. |
|--|--|---|---------|



CURSO: “DERECHOS Y VALORES PARA LA NIÑEZ MEXICANA”

QUINTA SESIÓN

TEMAS: LOS OBJETIVOS AFECTIVO-SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS.

Objetivo de la sesión: Analizar las cartas descriptivas 5, 6, 7 y 8 del Manual del Maestro y relacionarlas con el Plan y Programas de Estudio para proponer actividades de seguimiento con la finalidad de realizarlas durante el ciclo escolar.

| CONTENIDOS | ACTIVIDADES | RECURSOS DIDÁCTICOS | TIEMPO |
|---|---|--|--|
| LOS OBJETIVOS AFECTIVO-SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS. CLASIFICACIÓN. EL DIAGNÓSTICO INICIAL. ÁREAS DE ADAPTACIÓN. | <ul style="list-style-type: none"> - Presentar el objetivo de la sesión. - En equipos, analizar el texto de apoyo que se leyó con anterioridad y relacionarlo con los objetivos de las cartas descriptivas. - Elaborar un cuadro resaltando los puntos más importantes, indicando de qué manera pueden ser útiles los objetivos afectivo-sociales en la educación de los derechos de los niños. - Exponer sus resultados ante el grupo y discutir la utilidad de la aplicación de los objetivos afectivo-sociales en las actividades de análisis de los derechos de los niños, propuestas en las cartas 5,6,7 y 8 del <i>Manual del Maestro</i>. - Analizar las cartas descriptivas individualmente. | Acetato Texto de apoyo: - <i>El diseño instruccional aplicado a los objetivos afectivo-sociales de los alumnos y del profesor</i> Hojas Bond, lápices y plumones Plan y programas de estudio | 5 min. 10 min. 20 min. 25 min. 10 min. |



| | | | |
|--|--|--|------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none">- Realizar la planeación de una actividad, proponiendo la utilización de los objetivos afectivo-sociales en su instrumentación diaria, contemplando el desarrollo de contenidos con temas de derechos humanos, valores y actitudes.- Presentar al grupo su planeación y conclusiones. | | 30 min. 20 min. |
|--|--|--|------------------------|





Sesión 1

CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ*

DE LA DECLARACIÓN A LA CONVENCIÓN

La entrada en vigor de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez, el día 2 de septiembre de 1990, fue la culminación de cerca de 70 años de esfuerzos por obtener de la comunidad internacional un reconocimiento de las necesidades específicas y de la vulnerabilidad de los niños como seres humanos.

La primera manifestación de la preocupación internacional acerca de la situación de los niños se plasmó en 1923, cuando la recién creada organización “Save the Children International Union” adoptó una declaración en cinco puntos sobre los derechos de los niños, conocida con el nombre de Declaración de Ginebra, que fue respaldada al año siguiente por la Quinta Asamblea de la Sociedad de las Naciones. En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una versión ligeramente ampliada del texto y pasó a adoptar, en 1959, una nueva Declaración que incluyó los principios básicos de protección y bienestar de los niños.

La Declaración de 1959 —que dicho sea de paso no ha sido abrogada, sino ampliada por la Convención de 1989— sirvió de trampolín para la iniciativa de redactar la Convención sobre los Derechos de la Niñez. Fue el gobierno de Polonia el que propuso el proyecto a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1978, presentando un texto inicial basado en dicha Declaración. Se esperaba poder adoptar el proyecto en breve, durante 1979, Año Internacional del Niño, y de esa forma pasaría a ser un símbolo perenne. Sin embargo, la Comisión consideró que el texto requería un estudio pormenorizado y, al año siguiente, estableció un grupo de trabajo especial que realizó dicha tarea durante sendas reuniones en los años ochenta. El grupo de trabajo consiguió llegar a un consenso sobre una versión definitiva a tiempo para su adopción el 20 de noviembre, trigésimo aniversario de la promulgación de la Declaración. Aunque la Convención ha sido objeto tanto de alabanzas de todo tipo, como de críticas por constituir un documento “revolucionario”, la verdad es que se le debe considerar como un avance en el continuo proceso de acumulación de experiencia y reflexión que se viene

* Por Nigel Cantwell, Defensa de los Niños-Internacional.



produciendo desde hace varias décadas, tanto en el ámbito de los derechos humanos en general, como en el de los asuntos relativos a los niños. Por muy progresistas que sean, las disposiciones de la Convención son, ante todo, el fruto de algo que se ha convertido en un sistema de desarrollo de normas internacionales que ya ha hecho sus pruebas: el establecimiento de derechos básicos, la introducción de algunos de éstos en textos internacionales de mayor alcance, vinculantes o no, y, a la postre, su formulación en un documento coherente y vinculante.

ALGO MÁS QUE UN CATÁLAGO DE DERECHOS

Dista mucho de ser intrascendente que esta Convención se haya convertido en un instrumento internacional de derechos humanos. Por ser internacional, tiene que tomar en cuenta una amplia gama de creencias, valores y tradiciones de la variopinta población mundial, y no puede limitarse a reflejar o defender el punto de vista de un grupo específico. Por estar comprendido en el dominio de los derechos humanos, el tema de los niños rebasa el mero sentimentalismo y sensacionalismo a que lo habían confinado muchas y buenas intenciones, con resultados a menudo catastróficos. Por constituir un instrumento jurídico, la Convención debe ser utilizada —con perseverancia y competencia— para surtir efecto.

Más que un catálogo de derechos de los niños, la Convención constituye una lista completa de las obligaciones que los Estados están dispuestos a asumir para con los niños. Dichas obligaciones pueden ser directas —procurar medios educativos y un buen funcionamiento de la administración de la justicia de menores, por ejemplo— o indirectas, a fin de permitir a los padres, familiares o tutores desempeñar el papel que les corresponde y asumir su responsabilidad de cuidar y proteger al niño. En otras palabras, la Convención no constituye bajo ningún concepto una “carta de liberación del niño”, como tampoco su existencia en nada menoscaba la importancia de la familia. Todo ello salta a la vista al leer la Convención como un todo. Ha habido quien ha intentado decir lo contrario resaltando disposiciones que, fuera de contexto, podrían interpretarse como reacias a la familia o a los padres, o concebidas para conceder a los niños un dudoso nivel de autonomía. Cabe, pues, recordar que ni el espíritu ni la letra de la Convención pretenden tales cosas.

GRAN ALCANCE

La Convención abarca todo el abanico de los derechos humanos. Por tradición, los derechos humanos se dividen en civiles y políticos por una parte, y económicos, sociales y culturales, por otra. Aunque el artículo 4 de la Convención menciona esta



clasificación, los artículos de fondo propiamente dichos no corresponden a tal división. De hecho, la Convención tiene por objetivo poner de manifiesto la vinculación y afianzamiento mutuo de todos los derechos, garantizando así lo que la UNICEF llama “la supervivencia y el desarrollo” de los niños. A este respecto, quizá sea más útil describir el tríptico que mejor define los derechos consagrados en la Convención, bautizado como “las tres pes”: proveer, proteger, participar. Así pues, los niños tienen derecho a que se les provean ciertos bienes y servicios, un concepto que abarca desde su propio nombre y nacionalidad, hasta la salud y la educación. Tienen derecho a ser protegidos de determinados actos como la tortura, la explotación, la detención arbitraria y la privación sin garantías de los cuidados de los padres. Asimismo, los niños tienen derecho a actuar y a tener voz y voto, o sea, a participar en las decisiones que incidan en sus propias vidas o en la sociedad en general.

Al reunir todos estos derechos en un texto único y coherente, la Convención establece tres elementos básicos:

- Reafirmar la aplicación a los niños de determinados derechos ya reconocidos a los seres humanos en general en otros tratados. La concesión de algunos de estos derechos a los niños, como la protección contra la tortura, no se pone en tela de juicio. Otros, sin embargo, como las libertades de expresión, de asociación, de religión, o el derecho a la seguridad social, sí han dado pie, durante la redacción, a acalorados debates en cuanto a la oportunidad de conceder explícitamente determinados derechos a los niños, y bajo qué condiciones. Por consiguiente, no resulta ociosa la reafirmación, sino que constituye un medio indispensable para recalcar que los niños también son seres humanos.
- Elevar la lista de aplicación de ciertos derechos humanos básicos, para tomar en cuenta las necesidades específicas de los niños y su vulnerabilidad; por ejemplo, las condiciones de empleo aceptables que, en el caso de los niños y de los jóvenes, deben ser más estrictas que para los adultos. Otro ejemplo son las condiciones en que se puede privar a un niño de su libertad.
- Establecer normas en aquellos ámbitos que atañen mayor o exclusivamente a los niños. Entre los temas que contempla la Convención cabe mencionar la salvaguardia de los intereses de los niños en procedimientos de adopción, el acceso a la educación primaria, la prevención y protección contra la negligencia y los abusos intrafamiliares, así como el cobro de las sumas asignadas a su mantenimiento.



CONSTRUCTIVAMENTE NOVEDOSA

La Convención contiene tres novedades en cuanto al fondo. En primer lugar, introduce el derecho de los niños a la “participación”, cuya ausencia es patente en las anteriores declaraciones, y reconoce explícitamente la necesidad de informar a los niños sobre sus derechos. En segundo lugar, la Convención plantea temas que ningún instrumento internacional había abordado hasta la fecha: por ejemplo, el derecho de los niños víctimas de distintas formas de crueldad y explotación, y la obligación de los gobiernos de tomar medidas para abolir prácticas tradicionales perjudiciales para la salud de los niños. En tercer lugar, incluye principios y normas que hasta entonces sólo se recogían en textos no vinculantes, en particular los relativos a la adopción y a la administración de la justicia de menores.

La Convención presenta, asimismo, dos elementos conceptuales con importantes implicaciones en cuanto al fondo:

- El “mejor interés del niño” (artículo 3) se convierte en criterio obligatorio “para todas las medidas relativas a los niños”, siempre en estrecha vinculación con los derechos pertinentes mencionados en otras partes de la Convención.
- El principio según el cual los padres (u otra persona responsable del niño) deberían orientar al niño para que ejerza sus derechos, de acuerdo con la “evolución de sus capacidades” (artículo 5).

El Comité para los Derechos del Niño considera los siguientes artículos como “principios generales” que constituyen la base para la aplicación de los derechos contenidos en la Convención:

- Artículo 2, sobre la no discriminación;
- Artículo 3, sobre el mejor interés de los niños;
- Artículo 6, sobre el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo;
- Artículo 12, sobre el respeto a la opinión del niño.

A pesar del carácter generalmente progresista de la Convención, no cumple todas las expectativas y mucho menos, por supuesto, las esperanzas. Fuentes gubernamentales y no gubernamentales han criticado en particular que la prohibición a los niños de participar en actividades bélicas se aplique tan sólo hasta los 15 años. Debido a ello, el Comité para los Derechos del Niño ha pedido con éxito la constitución de un grupo de trabajo con el fin de elaborar un protocolo adicional a la Convención y, entre otras cosas, fortalecer dicha disposición. El grupo de trabajo inició su cometido en octubre de 1994.



Muchas ONGs ponen también en entredicho las disposiciones de la Convención que a su modo de ver resultan demasiado restrictivas en cuanto a la libre elección de la propia religión, si se comparan con los derechos que el pacto internacional relativo a los derechos civiles y políticos concede a todo ser humano. Algunas ONGs están inconformes por la forma en que se tratan algunos de los problemas que las ocupan, o porque se pasan por alto determinados temas, como por ejemplo la protección contra los experimentos médicos y la educación preescolar.

A pesar de todo, aunque ningún gobierno u organización pueda considerarse plenamente satisfecho por el texto, es indiscutible que la Convención concede a los niños más y mejores derechos que las anteriores normas.

SUPERVISIÓN Y APLICACIÓN

A tan sólo cinco años de su adopción, 90% de los gobiernos han ratificado la Convención, una proporción de adhesiones que ningún tratado ha alcanzado jamás en un periodo tan breve en la historia internacional de los derechos humanos. Habida cuenta de la toma de conciencia igualmente sin precedentes entre el público, los efectos prácticos de esta Convención suscita grandes expectativas.

El mecanismo de aplicación de la Convención prevé establecer un Comité de Derechos del Niño compuesto por diez expertos “independientes” seleccionados por los Estados Partes (que la hayan ratificado, por supuesto) para supervisar el cumplimiento de la Convención por parte de los Estados, mediante un informe quinquenal y otras informaciones obtenidas de otras fuentes fidedignas. No obstante, para mitigar el carácter de su función, el Comité ejerce sus tareas de supervisión con un claro espíritu de aveniencia, de diálogo constructivo y de solidaridad internacional. Este enfoque se debe a dos razones: la primera es que, en sí, la supervisión que efectúa el Comité tiene una incidencia limitada, debido a la ausencia de sanciones; la segunda es que en la mayoría de los países es casi imposible aplicar las disposiciones de la Convención sin la adecuada asistencia técnica. De esta forma, un gran número de países han podido ratificar la Convención, ampliando así su impacto.

Este procedimiento de aplicación “oficial” prevé una cierta participación de las organizaciones no gubernamentales (ONGs), debido en parte a que durante el proceso de redacción de la Convención se ofreció a las organizaciones no gubernamentales reconocidas la posibilidad —que aprovecharon— de contribuir activamente a la formulación del texto. Además, y por iniciativa propia, realizaron un esfuerzo para dar a entender al público lo necesaria que es esta Convención. Para llevar a cabo



sus tareas, la mayoría de ellas forma parte de un grupo de ONGs, para coordinar sus esfuerzos y sacar así el mayor provecho de su experiencia combinada. Tras la finalización y entrada en vigor de la Convención, el grupo de ONGs se volvió a reunir para que su contribución a la aplicación sea constructiva y eficaz. El grupo de ONGs se ha convertido en un interlocutor privilegiado del Comité.

Sin duda, el Comité depende de las ONGs —especialmente de las organizaciones nacionales y de las “coaliciones nacionales” que se están constituyendo en muchos países— no sólo para suministrar información adicional a los informes nacionales, sino también para difundir y poner en práctica las conclusiones y recomendaciones que el Comité prepara tras haber revisado los informes.

Además, la Convención se ha convertido en la base o telón de fondo de las políticas infantiles de muchas ONGs que no tienen actividades explícitas en el campo de los derechos humanos ni/o particular interés por los problemas de los niños.

REFORMAS

Protección de la identidad (art. 8)

Esta obligación es totalmente nueva y pone de relieve el derecho del niño a su nombre y nacionalidad, protegiendo cuidadosamente su identidad. El Grupo de trabajo incluyó esta disposición, a petición de Argentina, marcada por su experiencia de los años setenta, durante los cuales se produjeron “desapariciones” masivas con las consecuentes falsificaciones de documentos de identidad e interrupciones arbitrarias de los vínculos familiares.

La opinión de los niños (art. 12)

El derecho de los niños a manifestar su opinión y a que ésta se tome en cuenta en los asuntos que los afectan es una forma de reconocer que los niños deben poder participar más en la orientación de sus propias vidas.

Niños víctimas de abusos y negligencias (art. 19)

En este artículo se resalta especialmente un elemento que nunca se había incluido en ningún instrumento vinculante: la prevención de los abusos o negligencias intrafamiliares.



Adopción (art. 21)

La importancia de este artículo radica en el especial énfasis que pone en la necesidad de establecer fuertes salvaguardias en los procesos de adopción —especialmente en lo que respecta a la adopción internacional— y porque introduce en este instrumento vinculante principios que fueron adoptados por las Naciones Unidas en una declaración no vinculante hace tan sólo tres años.

Salud (art. 24)

Además de mencionar explícitamente los cuidados primarios de salud y la educación sobre las ventajas de la lactancia como medio de fomentar el acceso al más alto nivel de salud, este artículo se destaca porque menciona —por primera vez en un instrumento internacional vinculante— la obligación por parte del Estado de trabajar por la abolición de prácticas tradicionales, como la circuncisión femenina y el tratamiento preferencial de los niños varones, que tienen consecuencias perjudiciales para la salud de los niños.

Revisión periódica de las condiciones de reclusión (art. 26)

La obligación de revisar periódicamente todos los centros de reclusión diseñados para proporcionar cuidados, protección y tratamientos a los niños, para determinar si siguen correspondiendo a los requisitos de adecuación, se debe a una preocupación que se viene manifestando desde hace poco y que, hasta la fecha, nunca había figurado en ningún instrumento de derechos humanos.

Educación (art. 28)

La novedad que presenta este artículo es que, aunque no se prohíben explícitamente los castigos corporales, sí se dice que la disciplina escolar debe administrarse “de forma compatible con la dignidad humana del niño”.

Uso indebido de las drogas (art. 33)

Por vez primera se menciona expresamente la necesidad de proteger a los niños contra el uso indebido de las drogas, y contra su utilización en el proceso de producción y distribución de sustancias ilícitas.



Privación de libertad (art. 37)

Lo notable en este artículo es que incluye el principio de que la privación de la libertad debe ser considerada como último recurso y, cuando se aplique a pesar de todo, debe limitarse al menor periodo posible.

Cuidados de rehabilitación (art. 39)

Este artículo constituye una importante adición a los derechos de los niños, porque impone a los Estados la obligación de actuar para que se dé un tratamiento adecuado a los niños que hayan sufrido daños físicos o psicológicos, como resultado de violaciones de su derecho a la protección, en particular contra la explotación y la crueldad.

Administración de la justicia de menores (art. 40)

Muchos de los principios fundamentales de las “Reglas mínimas uniformes para la administración de la justicia de menores” de 1985 —instrumento no vinculante— se han incluido en este artículo, el más largo y detallado de toda la Convención, mediante lo cual las normas internacionales han mejorado significativamente.

Dar a conocer la Convención (art. 42)

Strictu sensu, este artículo corresponde a las disposiciones relativas a la aplicación de la Convención. No obstante, cabe resaltar que es la primera vez que se reconoce explícitamente que los propios niños deben recibir información sobre sus derechos. Se trata de una indicación más del paulatino cambio de comportamiento para con los niños que esta Convención refleja y alienta.

Esta lista de las mejoras que la Convención aporta a las normas de los derechos de los niños no es exhaustiva. Habría razones válidas para mencionar muchas más, como por ejemplo las que tratan de los niños de las minorías o de los niños indígenas, las necesidades especiales de los niños discapacitados, la protección contra todas las formas de explotación, las libertades de expresión y de asociación, entre muchas otras.



CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS
SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

PREÁMBULO

Los Estados Partes en la presente Convención:

- Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;
- Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;
- Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales de derechos humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición;
- Recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales;
- Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad;
- Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión;
- Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad;



- Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño;
- Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos de la Niñez, “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”;
- Recordando lo dispuesto en la Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional; las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing); y la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado;
- Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración;
- Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño;
- Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo.

Han convenido en lo siguiente:



PARTE I

Artículo 1

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres o sus tutores o de sus actividades familiares.

Artículo 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial que se atenderá será el interés superior del niño.
2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.
3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.



Artículo 4

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

Artículo 5

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores o de otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

Artículo 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.
2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Artículo 7

1. El niño será registrado inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.
2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley, sin injerencias ilícitas.



2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

Artículo 9

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.
2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo I del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.
3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.
4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

Artículo 10

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados Partes, de acuerdo con lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él para efecto de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expedita. Los Estados Partes garantizarán,



además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.

2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del párrafo 1 del artículo 9, los Estados Partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir y/o entrar de/a cualquier país, incluido el propio. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

Artículo 11

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra el traslado ilícito de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.
2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniendo debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo afecte, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.



2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás, o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público, o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a las libertades de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de sus derechos, de modo acorde a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud pública, o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos, distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Artículo 16

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.
2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

Artículo 17

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material



procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

Artículo 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.
2. A fin de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.
3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños y para que éstas reúnan las condiciones requeridas.

Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de



perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberán comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación o remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Artículo 20

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.
2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.
3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la *kafala* del derecho islámico, la adopción o, de ser necesaria, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 21

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

- a) Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y/o representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado, con conocimiento de causa, su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario;



- b) Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar al niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen;
- c) Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen;
- d) Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella;
- e) Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

Artículo 22

1. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado por sus padres o por cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean Partes.
2. A tal efecto, los Estados Partes cooperarán, en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con ese organismo para proteger y ayudar a todo niño refugiado y localizar a sus padres o a otros miembros de su familia, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su medio familiar, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.



Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad.
2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales, y alentarán y asegurarán con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.
3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que lo cuiden, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento, y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.
4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los modos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.



2. Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:
 - a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez;
 - b) Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud;
 - c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente;
 - d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres;
 - e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos;
 - f) Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.
3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.
4. Los Estados Partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con el objetivo de lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 25

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.



Artículo 26

1. Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.
2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables de su mantenimiento, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

Artículo 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.
3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables del niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente en relación con la nutrición, el vestuario y la vivienda.
4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera del niño, tanto si viven en el Estado Parte como si radican en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera del niño resida en un Estado diferente de aquél en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o el establecimiento de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza



secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella, y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

- c) Instrumentar la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Lograr que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
 3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los modos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, así como de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y sus valores, a los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto al medio ambiente natural.



2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción a la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística y recreativa.

Artículo 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:
 - a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
 - b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;
 - c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.



Artículo 33

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas las legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumerados en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

Artículo 34

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexual. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;
- b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;
- c) La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 35

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

Artículo 36

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

Artículo 37

Los Estados Partes velarán por que:

- a) Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad;
- b) Ningún niño será privado de su libertad, ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevarán a cabo de conformidad



con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el periodo más breve que proceda;

- c) Todo niño privado de su libertad será tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de su libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales;
- d) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y toda otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial, y a una pronta decisión sobre dicha acción.

Artículo 38

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.
2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.
3. Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.
4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

Artículo 39

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica, así como la reintegración social, de todo niño víctima de cualquier forma de abandono, explotación o abuso, tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, o conflictos armados. Esa



recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

Artículo 40

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes, a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y con el valor que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros, y que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.
2. Con ese fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:
 - a) Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron;
 - b) Que todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:
 - I) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley;
 - II) Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa;
 - III) Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial, en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considerase que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta, en particular, su edad o situación y a sus padres o representantes legales;
 - IV) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interrogue a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad;

- V) Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella, serán sometidas a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley;
 - VI) Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado;
 - VII) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.
3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse de ser culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:
- a) El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales;
 - b) Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.
4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

Artículo 41

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

- a) El derecho de un Estado Parte; o
- b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.



PARTE II

Artículo 42

Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

Artículo 43

1. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.
2. El Comité estará integrado por diez expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la presente Convención. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes de entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos.
3. Los miembros del Comité serán elegidos, en votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados Partes. Cada Estado Parte podrá designar a una persona escogida de entre sus propios nacionales.
4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de la entrada en vigor de la presente Convención y ulteriormente cada dos años. Con cuatro meses, como mínimo, de antelación respecto de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los Estados Partes que los hayan designado, y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.
5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados Partes convocada por el Secretario General en la sede de las Naciones Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados Partes constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del Comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.



6. Los miembros del Comité serán elegidos por un periodo de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años; inmediatamente después de efectuada la primera elección, el presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.
7. Si un miembro del Comité fallece o dimite, o declara que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el Comité, el Estado Parte que propuso a ese miembro designará de entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.
8. El Comité adoptará su propio reglamento.
9. El Comité elegirá su Mesa por un periodo de dos años.
10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del Comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los Estados Partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.
11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.
12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargo a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

Artículo 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos:
 - a) En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención;
 - b) En lo sucesivo, cada cinco años.



2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán, asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.
3. Los Estados Partes que hayan presentado un informe inicial completo al Comité no necesitan repetir, en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inciso b) del párrafo 1 del presente artículo, la información básica presentada anteriormente.
4. El Comité podrá pedir a los Estados Partes más información relativa a la aplicación de la Convención.
5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.
6. Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

Artículo 45

Con objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

- a) Los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de sus actividades;
- b) El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes, los informes de los Estados Partes que contengan



una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en los que se indique esa necesidad, junto con las observaciones y sugerencias del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones;

- c) El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al Secretario General que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño;
- d) El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los artículos 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados Partes interesados y notificarse a la Asamblea General, junto con los comentarios, si los hubiere, de los Estados Partes.

PARTE III

Artículo 46

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

Artículo 47

La presente Convención está sujeta a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 48

La presente Convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 49

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.
2. Para cada Estado que ratifique la Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.



Artículo 50

1. Todo Estado Parte podrá proponer una enmienda y depositarla en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará la enmienda propuesta a los Estados Partes, pidiéndoles que le notifiquen si desean que se convoque a una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los Estados Partes se declara en favor de tal conferencia, el Secretario General la convocará con el auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados Partes, presentes y votantes en la conferencia, será sometida por el Secretario General a la Asamblea General para su aprobación.
2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes.
3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

Artículo 51

1. El Secretario General de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los Estados el texto de las reservas formuladas por los Estados en el momento de la ratificación o de la adhesión.
2. No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención.
3. Toda reserva podrá ser retirada en cualquier momento por medio de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, quien informará a todos los Estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el Secretario General.

Artículo 52

Todo Estado Parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el Secretario General.



Artículo 53

Se designa depositario de la presente Convención al Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 54

El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, se depositará en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

En testimonio de lo cual, los infrascritos plenipotenciarios, debidamente autorizados para ello por sus respectivos gobiernos, han firmado la presente Convención.

RATIFICACIONES

CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

Los Estados Partes

Afganistán, Albania, Alemania, Argelia, Angola, Antigua, Barbuda, Argentina, Armenia, Australia, Austria, Azerbaidján, Bahamas, Bahrain, Bangladesh, Barbados, Belarus, Bélgica, Belice, Bhutan, Bolivia, Bosnia-Herzegovina, Botsuana, Brasil, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Camerún, Canadá, Cabo Verde, Chad, Chile, Colombia, Congo, Corea (Rep.), Corea (Rep.Dem.), Costa Rica, Costa de Marfil, Croacia, Cuba, Chipre, Dinamarca, Djibouti, Dominica, Ecuador, Egipto, El Salvador, España, Eritrea, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Etiopía, Federación Rusa, Fidji, Filipinas, Finlandia, Francia, Gabón, Gambia, Georgia, Ghana, Grecia, Grenada, Guatemala, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea-Ecuatorial, Guayana, Holanda, Honduras, Hungría, Islandia, India, Indonesia, Irán, Irak, Irlanda, Islas Comores, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Jordania, Kazakhstán, Kenia, Kuwait, Kyrgyzstán, Laos, La Santa Sede, Letonia, Líbano, Lesotho, Liberia, Libia, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Madagascar, Malasia, Malawi, Maldivas, Malí, Malta, Las Islas Marshall, Mauritania, Mauricio, México, Micronesia, Moldavia, Mónaco, Mongolia, Marruecos, Mozambique, Myanmar, Namibia, Naurú, Nepal, Nueva



Zelanda, Nicaragua, Niger, Nigeria, Noruega, Pakistán, Panamá, Papúa Nueva Guinea, Paraguay, Perú, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Centro Africana, República Checa, República Popular de Benin, República Popular China, República Dominicana, Rumania, Ruanda, Santa Kitts y Nevis, Santa Lucía, Samoa, San Marino, St. Vincent-Grenadines, Sao Tome y Príncipe, Senegal, Seycheles, Sierra Leona, Las Islas Salomón, Sri Lanka, Sudán, Surinam, Suecia, Siria, Sudáfrica, Tajikistán, Tanzania, Tailandia, Togo, Trinidad y Tobago, Túnez, Turkmenistán, Turquía, Uganda, Ucrania, Uruguay, Uzbekistán, Vanuatu, Venezuela, Vietnam, Yemen, Yugoslavia, Zaire, Zambia y Zimbabwe.

Los países que firmaron el tratado pero no lo ratificaron:

Estados Unidos, Liechtenstein, Suiza y Swazilandia.

Los países que no firmaron el tratado y tampoco lo han ratificado:

Andorra, Brunei Darussalam, Kiribati, Omán, Emiratos Árabes Unidos, Tonga, Tuvalu, Arabia Saudita, Singapur y Somalia.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (5 DE FEBRERO DE 1917)

TÍTULO PRIMERO

CAPÍTULO I

De las garantías individuales

Artículo 3o.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, estados y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.
- II. El criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;¹
- b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento

1. Modificada las últimas veces según decretos publicados en el *Diario Oficial de la Federación* los días 20 de agosto, 3 de septiembre y 25 de octubre de 1993, 19 de abril, primero de julio, 31 de diciembre de 1994, y 2 de marzo de 1955.



de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;
 - IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;
 - V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;
 - VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:
 - a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
 - b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;
 - VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso,



promoción y permanencia de su personal académico, y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

Artículo 4o.

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquéllos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.

El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.

Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos.

Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción *xvi* del artículo 73 de esta Constitución.

Toda familia tiene derecho a disfrutar de vivienda digna y decorosa. La ley establecerá los instrumentos y apoyos necesarios a fin de alcanzar tal objetivo.

Es deber de los padres preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental. La ley determinará los apoyos a la protección de los menores, a cargo de las instituciones públicas.



Sesión 2

COMPOSICIÓN Y ADQUISICIÓN DE LAS ACTITUDES. PRINCIPIOS Y MÉTODOS DE PSICOLOGÍA SOCIAL*

COMPOSICIÓN Y ADQUISICIÓN DE LAS ACTITUDES

Las actitudes implican expectativas acerca de nuestra propia conducta y de la conducta de los otros y se vinculan con todos los aspectos de la vida social; por ende, sus múltiples efectos son evidentes a nuestro alrededor. Los gustos, los modales y la moral que nos caracterizan reflejan nuestras actitudes, así como los valores sociales que les sirven como base. La visión que un individuo tiene de su mundo y el modo en que actúa frente a él pueden ser entendidos, en gran medida, observando las actitudes que conforman su campo psicológico.

Las actitudes, al igual que los valores, son adquiridas como resultado de la incorporación del individuo a los modos y costumbres de una sociedad. Podemos considerarlas, pues, en el más amplio sentido de la palabra, como representaciones psicológicas de la influencia de la sociedad y la cultura sobre el individuo. En general, son inseparables del contexto social que las produce, las mantiene y las suscita en circunstancias apropiadas. Sin embargo, conservan también el sabor de experiencias individuales únicas. Se las aprende y tienden a persistir como secuela de la interacción social anterior. Las actitudes actuales del individuo resumen convenientemente sus experiencias del pasado, y a su vez producen efectos directivos sobre su actividad en curso, orientada hacia el futuro.

El estudio de las actitudes y los valores ha constituido el principal interés de la psicología social durante varias décadas. Esto es comprensible: resultado de la influencia social, aquellas contribuyen a explicar las diferencias individuales de reacción ante circunstancias similares. Aunque en cierto modo las actitudes gravitan sobre cada uno de los temas examinados en este texto, en el presente capítulo y el siguiente nos ocuparemos particularmente de exponer sus diversas caracterizaciones, su adquisición y medición y los procesos que influyen en su modificación.

* Edwin Hollander y otros, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1985.



NATURALEZA GENERAL DE LAS ACTITUDES Y DE LOS VALORES

Actitudes y valores por igual poseen propiedades que definen lo que se espera y lo que se desea.

Cabe concebirlos, por consiguiente, como estados motivacional-perceptuales que dirigen la acción. A pesar de esta cualidad común, se acostumbra considerarlos por separado, tanto por una cuestión de énfasis como de función. Por una parte, los individuos tienen un número mayor de actitudes que de valores. Como ha dicho Rokeach [1966]:

Es probable que una persona adulta tenga decenas de miles de creencias, centenares de actitudes, pero sólo docenas de valores. Un sistema de valores es una organización jerárquica —un ordenamiento de rangos— de ideales o valores de acuerdo con su importancia. Para una persona, la verdad, la belleza y la libertad pueden estar a la cabeza de la lista, y la laboriosidad, el orden y la limpieza al final; para otra, es posible que el ordenamiento se invierta.

Otra distinción entre actitudes y valores estriba en sus vínculos culturales. De una cultura se dice que posee ciertos valores, antes que actitudes. Los valores de los individuos se nutren, por ende, del medio cultural.

Tal como hemos señalado en relación con la obra de McClelland sobre la “sociedad de realización” [1961], la motivación de logro puede constituir un valor cultural. En pocas palabras, dicha motivación indica la importancia que la cultura atribuye al logro o realización como meta social significativa. Por lo tanto, la mayor estabilidad de los valores suele explicarse en parte por el hecho de que actúan como influencias orientadoras dentro de la cultura. Sin embargo, es probable que el aprendizaje de valores que se observa en la socialización no se diferencie de la adquisición de actitudes. Lo que es más, un “sistema de valores” personal, en el sentido de un ordenamiento de valores, de hecho está determinado generalmente a partir de una medida de las actitudes. En lo que sigue atribuiremos especial importancia a las actitudes, pero teniendo presente su entrelazamiento con los valores.

Algunas definiciones

Puede definirse una actitud como una organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación, que predispone a un individuo en favor de una respuesta preferida [Rokeach, 1966]. La palabra “duradera” subraya la constancia perceptual de las actitudes como disposiciones. En este sentido, Asch —entre otros— estima que las actitudes son “disposiciones duraderas formadas por la experiencia anterior” [1952, pág. 585]. La expresión “organización de creencias” destaca la idea de que las actitudes no aparecen



aisladamente, sino que más bien tienden a integrar una constelación. La referencia a la “respuesta” revela la fuerza motivacional que ejercen sobre la acción. Las personas suelen exhibir actitudes hacia una amplia gama de entidades sociales: instituciones y organizaciones, minorías raciales y religiosas, problemas políticos y sociales. Por consiguiente —para ofrecer un ejemplo—, dichas personas poseen una constelación estructurada de opiniones políticas, que las pueden predisponer a rechazar otras y a manifestar ciertas conductas, como votar, escribir cartas a los miembros del Congreso o desarrollar actividades políticas.

Cabe afirmar que los valores constituyen el componente nuclear de una constelación actitudinal que orienta la conducta, en el largo plazo, hacia ciertas metas con preferencia a otras. Puede decirse, pues, que desde un punto de vista motivacional los valores son más centrales. Además, se ha comprobado que están menos expuestos a los efectos de un cambio situacional. En el ámbito de una cultura es común observar un grado regular de congruencia en el ordenamiento de los valores. Morris [1956], por ejemplo, pidió a una muestra de estudiantes universitarios norteamericanos que calificaran trece “modos de vida” —“preservar lo mejor que el hombre ha alcanzado”, “cultivar la independencia de personas y cosas”, etc.—; luego de analizar los resultados extrajo cinco factores fundamentales, que son, en ese orden:

- Participación e involucramiento con otros.
- Actividad más que receptividad.
- Goce en el progreso y el logro.
- Restricción social y autocontrol.
- Autocomplacencia.

Indudablemente, un mayor número de factores describirían mejor el sistema total de valores de una persona. Sin embargo, a pesar de este defecto, cuando Morris comparó el “peso” relativo de dichos factores con el que se les atribuía en otras culturas, comprobó la existencia de varias desemejanzas. En India y Noruega, por ejemplo, se observó que el peso más elevado correspondía a “la restricción social y el autocontrol”. Además, la “autocomplacencia”, que ocupaba el último lugar, pero que de todos modos tenía puntaje positivo entre los estudiantes norteamericanos, recibió una calificación negativa en India, Noruega, China y Japón.

Por supuesto, no es fácil determinar la amplitud y la estabilidad de tales valores en el conjunto de una sociedad. De todos modos, suele observarse que los sistemas de valores de los miembros de una misma sociedad que han estado expuestos a



una pauta cultural dominante presentan cierta coherencia. Osgood, Ware y Morris [1961], por ejemplo, notaron una importante analogía entre los valores obtenidos en el estudio de Morris, quien había utilizado rangos, y los que se coligieron mediante un procedimiento “diferencial semántico”, empleado más tarde con otro grupo de estudiantes universitarios norteamericanos. Sin olvidar que pueden existir grandes diferencias individuales en lo que atañe a los valores, examinaremos ahora la influencia más general de los factores culturales sobre ellos y sobre las actitudes.

Los factores culturales en las actitudes y valores

Para el ser humano revisten fundamental importancia las actitudes apropiadas hacia otras personas, hacia los grupos, hacia los alimentos y otros objetos del medio. Las actitudes frente a los objetos culturalmente significativos incluyen una valencia implícita, de sentido negativo o positivo. Los alimentos constituyen un buen ejemplo. Entre las primeras experiencias del individuo, en cualquier cultura, se cuentan las que tienen que ver con los alimentos aprobados o desaprobados y con el horario de las comidas. En la sociedad norteamericana, *verbigracia*, la cultura impone un desayuno que, en su forma típica, puede estar compuesto de jugo de fruta, cereales o huevos. Otras sociedades poseen pautas culturales que asignan importancia a un desayuno de arroz, de yogur o de arenques. Ingerimos tres comidas diarias, y aceptamos esa pauta tanto como el aire que respiramos. También esperamos ingerirlas “a sus horas”, hecho que en sí mismo depende de la cultura. Nos sobresalta comprobar la existencia de una pauta diferente; tal es el caso de los norteamericanos que viajan por España y descubren que los restaurantes suelen abrir alrededor de las nueve de la noche para servir la cena. Aun el sentido del tiempo y el significado que se le atribuye dependen de las pautas aprendidas de una cultura, según lo revela el trabajo de antropólogos como Hallowell [1937] y Hall [1959].

Los valores característicos de una cultura tienen un efecto bastante generalizado como puntos de referencia fundamentales de los juicios individuales. En nuestra sociedad, por ejemplo, nos inclinamos a valorar la estatura alta. En otras sociedades, en especial en aquellas en las que la gente suele ser más baja, nuestro concepto acerca del mérito de la estatura, que posee bases culturales, puede ser visto con otros ojos. Ilustra este punto una anécdota relatada por un turista norteamericano en Hong Kong, que encargó un traje a un sastre de esa ciudad. Este último preguntó a su cliente, que medía poco más de un metro noventa, si prefería un modelo con dos o tres botones. El hombre se mostró indiferente y con muchas disculpas el sastre lo exhortó a aceptar una chaqueta de dos botones, pues, según explicó, “así parecería más bajo”.



Los dictámenes de una sociedad expresados a través de las pautas culturales influyen en forma concreta sobre las expectativas de sus miembros acerca de los hechos y cosas del ambiente. Si nuestras expectativas son contrariadas, en particular cuando la cuestión tiene importancia inmediata para nosotros —en la comida, por ejemplo—, probablemente experimentemos cierta inquietud. Esta capacidad para conformar la experiencia determina la enorme importancia de las actitudes y valores como sistemas que influyen sobre la vida humana. Refiriéndose a este efecto, dice Ralph Linton [1945]:

La conducta que no concuerda con el sistema del individuo provoca respuestas de temor, cólera, o por lo menos desaprobación (...) Así un individuo que ejecuta un acto contrario a uno de sus propios sistemas de valor-actitud experimentará una notable perturbación emocional antes y después de realizarlo.

Las actitudes y los valores como estados motivacional-perceptuales

En el capítulo anterior hablamos del aprendizaje en términos de los procesos motivacional-perceptuales. Es posible interpretar —y así lo haremos aquí— las actitudes y valores como estados motivacional-perceptuales [véase F. H. Allport, 1955]. Las actitudes de un individuo lo disponen para responder mediante la cualidad perceptual que implica selección, categorización e interpretación de la experiencia de acuerdo con sus expectativas; los valores, a su vez, están asociados con la tendencia fundamental de una constelación de actitudes, en un sentido motivacional y de largo plazo. Tanto las actitudes como los valores son aprendidos en función de una reestructuración del campo psicológico; este proceso es dinámico, en la medida en que unos y otros están sujetos al cambio producido por la adquisición de nueva información. Sin embargo, las actitudes parecen ser más propensas a un cambio manifiesto, aunque el valor fundamental subyacente pueda persistir.

Como ya hemos observado, la importancia de las actitudes y los valores en psicología social obedece a que resumen la experiencia anterior del individuo en términos de estados motivacional-perceptuales directivos, originados en el aprendizaje. El aprendizaje puede producir, a su vez, una reestructuración de esos estados. Así, puede concebirse un estado motivacional-perceptual directivo como el resultado de un proceso de aprendizaje, que modela el aprendizaje ulterior. Por consiguiente, este proceso tiene consecuencias no sólo en lo que atañe a la conducta observable, sino también con respecto al potencial de acción de un individuo.

Relación entre actitudes y valores

Aunque actitudes y valores poseen elementos comunes, no siempre armonizan entre sí. Más aún, un valor determinado puede inducir actitudes distintas y aun contradictorias en la misma persona. La necesidad de logro, por ejemplo, puede suscitar la creencia en el derecho al progreso individual mediante la competencia, así como la creencia en la necesidad de trabajar cooperativamente con otros. Además, una misma actitud puede tener su origen en valores distintos para dos personas. Un individuo puede opinar que es menester ayudar al pobre llevado por su sentido de responsabilidad en el mejoramiento de la sociedad, mientras que otro tal vez piense lo mismo impulsado por su sentimiento de superioridad. La calidad y contextura de sus actos respectivos con referencia a los pobres variarán en consonancia con lo anterior. En la figura 5-1 se ofrece un esquema de la probable relación entre las actitudes y valores de un individuo. Como allí se indica, el mismo valor puede promover actitudes conflictivas entre sí: tal podría ser el caso, por ejemplo, de las actitudes 8 y 10. Una actitud, a su vez, puede ser estimulada por valores diferentes, aunque con variable intensidad, como se observa en 3 (A y C), 4 (A y B), y 7 (A, B y C).

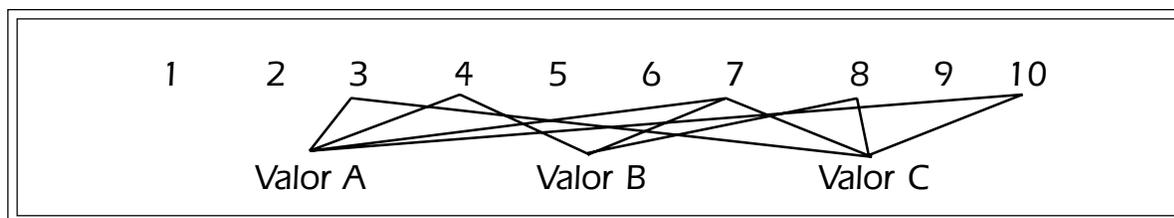


Figura 5-1. Diagrama que muestra la relación esquemática entre tres valores y diversas constelaciones actitudinales. Obsérvese que cada valor organiza en torno a él varias actitudes, presentando un simple muestreo de ellas.

Aun disponiendo, como ocurre en la actualidad, de refinadas técnicas de medición, es difícil separar por completo actitudes y valores, pues existe entre ambos gran número de puntos de interrelación. En un aspecto parece haber acuerdo general: las actitudes muestran mayor propensión al cambio —por lo menos en su expresión exterior— como consecuencia de circunstancias reales o creadas. Al respecto, Hovland [1959] señala que la experimentación sobre el cambio de actitudes revela habitualmente un efecto más acentuado de variación actitudinal que la que se manifiesta en las encuestas por cuestionarios. Indica también que ello respondería, en parte, al hecho de que los experimentos suelen ocuparse de actitudes que los individuos estiman más triviales. Las actitudes políticas, por ejemplo, pueden ser altamente significativas dentro del sistema de valores del individuo y resultar, por consiguiente, menos propensas al cambio.



En general, la medición sistemática de valores se ha basado en un número limitado de estos últimos, que pueden constituir el núcleo central de muchas actitudes. Allport, Vernon y Lindzey [1951] desarrollaron una escala estandarizada, de uso frecuente, para medir la importancia relativa que los individuos atribuyen a seis valores:

- *Teórico*: orientarse hacia la búsqueda de la verdad mediante el empirismo, la crítica o la racionalidad.
- *Práctico*: destacar la utilidad y la adhesión a los conceptos económicos predominantes.
- *Estético*: otorgar preeminencia a la forma, la armonía y la simetría como fuentes de goce.
- *Social*: subrayar posiciones humanísticas tales como el altruismo y la filantropía.
- *Poder*: ponderar el poder y la influencia personales, incluidos tales aspectos de la política.
- *Religioso*: buscar experiencias trascendentes o místicas que permitan comprender la unidad y el sentido de la vida.

El sistema de valores de un individuo se establece mediante un “perfil” derivado de la preferencia que aquél manifiesta respecto de las alternativas posibles en muchos *ítems* de la escala. Utilizando esta medida, Allport, Vernon y Lindzey han verificado que un grupo de estudiantes de medicina exhibía un nivel elevado en la escala teórica, pero bajo en la religiosa; situación que se invertía en el caso de varios estudiantes de teología. En líneas generales, se ha comprobado que las preferencias vocacionales forman parte de una constelación actitudinal relacionada con sistemas de valores básicos, y no son fruto de una actitud particular hacia un ámbito dado.

Recientemente, la permanencia de los valores ha sido estudiada mediante un procedimiento experimental que utiliza una variante de la situación de presión grupal de Asch [Vaughan y Mangan, 1963]. En este trabajo, los sujetos, que previamente habían expresado sus preferencias con respecto a diversos valores de la escala Allport-Vernon-Lindzey, fueron expuestos a la tarea de reconocer de modo preciso ciertas oraciones que eran proyectadas en forma rápida sobre una pantalla. Se indicó a tres sujetos aparentes que informasen sobre los reconocimientos erróneos de esas frases, contrariando, en cada caso, los valores de los sujetos verdaderos. De este modo, una frase real, que implicaba un valor sumamente práctico (económico), “la eficiencia productiva es un asunto de fundamental importancia”, fue reconocida erróneamente como “la eficiencia productiva es un asunto de importancia secundaria”. Los resultados mostraron que los restantes reconocimientos grupales hallaban vigorosa resistencia cuando la frase real poseía, por su sentido, elevado valor para los sujetos. En caso contrario, los sujetos exhibían poca resistencia.



Estructura y funciones de las actitudes

En los primeros estudios acerca de las actitudes era muy común apoyarse, sobre todo, en la descripción de las actitudes de un individuo, su orientación en términos de valencia, y los sistemas de creencias que ellas constituían. En los últimos tiempos se ha atribuido mucho mayor importancia a lo que podemos denominar las relaciones estructurales y los rasgos funcionales de las actitudes. El primero de estos enfoques ha sido denominado “interacción cognoscitiva”, con lo cual se expresa la idea de la relación existente entre las actitudes dentro del campo psicológico. Abarca, asimismo, aquellos procesos mediante los cuales se absorben nuevas experiencias bajo la forma de información suplementaria. Dentro de este marco, gran parte de la investigación contemporánea se ha orientado hacia la consistencia y congruencia de las actitudes, tema sobre el cual volveremos poco más adelante. El segundo enfoque, que asigna relevancia a los rasgos funcionales, se ocupa sobre todo de las motivaciones a cuyo servicio están las actitudes.

Componentes y aspectos de las actitudes

Existen muchos modos de abordar la organización de las actitudes, pero para mayor comodidad podemos considerarlas con referencia a tres componentes fundamentales y a tres aspectos de su estudio. En lo que atañe a los primeros, Katz [1960] observa que las actitudes han sido tratadas en relación con un componente cognitivo, que alude a la creencia-descreimiento; un componente afectivo, que se ocupa de la simpatía-antipatía; y un componente de acción, que incluye la disposición a responder. La relación entre estos componentes concita aún gran interés por parte de la psicología social contemporánea [p. ej., Rosenberg, 1956, 1960a, b; Campbell, 1963; Festinger, 1964a]. De ningún modo es fácil, por lo tanto, formular distinciones entre creer o no creer en algo, o entre experimentar simpatía hacia una u otra alternativa.

Como lo ha señalado Rokeach [1966], una creencia firmemente arraigada, en especial cuando es puesta en tela de juicio, tiene por lo regular un grado considerable de afecto positivo. Parecería que la simpatía —en el sentido de valor positivo— asociada con la creencia de que la Tierra es redonda debe ser escasa; si se contradice tal aserto, empero, se generará una vigorosa reacción. Este hecho armoniza con lo que veremos más adelante.

Los tres aspectos principales del estudio de las actitudes son: las relaciones entre sus componentes, especialmente en términos de la interacción cognitiva y de la adaptación individual; su fuente —es decir, las pautas mediante las cuales se



adquieren actitudes a través del aprendizaje—; y el cambio actitudinal, respecto de las influencias ejercidas sobre el individuo, que determinan la incorporación de nuevas experiencias y la modificación de actitudes. Enseguida nos ocuparemos de cada uno de dichos aspectos, así como de la medición, un importante elemento para su estudio. Más aún, como tales aspectos se hallan sumamente interrelacionados, mucho de lo que puede decirse de uno gravita sobre los restantes. La fuente de las actitudes, por ejemplo, tiene implicaciones directas con respecto al cambio. El conocimiento del modo en que los individuos “adquieren” y “conservan” actitudes puede permitir comprender por qué los individuos “actúan” sobre algunas y no sobre otras.

En términos generales, las actitudes poseen varias cualidades que podemos generalizar del siguiente modo: son creencias y sentimientos acerca de un objeto o conjunto de objetos del ambiente social; son aprendidas; tienden a persistir, aunque están sujetas a los efectos de la experiencia; y son estados directivos del campo psicológico que influyen sobre la acción.

La consistencia entre las actitudes

El hecho de que los individuos no tengan conciencia cabal de sus actitudes explica en parte la posible inconsistencia entre estas. Cabe afirmar que, en considerable medida, las actitudes existen en un bajo nivel de conciencia. A menos que las circunstancias obliguen al individuo a afrontar conflictos entre ellas, y quizás a resolverlos, es posible que permanezcan inadvertidas.

Un factor situacional capaz de producir una inconsistencia observable entre actitudes explícitas tiene que ver con los roles que un individuo debe asumir y que le imponen afirmar cosas distintas en diferentes ocasiones. De acuerdo con la índole de su rol, una persona expresa actitudes en el marco de las expectativas sociales de los otros, así como de sus propias motivaciones.

Puede ocurrir también que un individuo diga una cosa pero haga otra. Este desacuerdo entre las actitudes y las acciones representa otro tipo de inconsistencia vinculado quizá con el carácter variable de la circunstancia social; examinaremos con mayor detalle este aspecto en el capítulo siguiente. Además, esa aparente inconsistencia señala la importancia de la distinción entre las actitudes privadas y el compromiso público. Existen motivos para suponer que el vínculo entre ambos de ningún modo es directo, como lo ha observado Kelman [1961], entre otros. En suma, un individuo puede o no modificar su actitud subyacente, debido a la fuerza de las circunstancias.



Otro tipo de inconsistencia, la que se manifiesta entre el componente cognitivo y el afectivo de una actitud, ha merecido particular atención en la obra de Milton Rosenberg. En uno de sus estudios [1956], este autor halló pruebas sustanciales de que los componentes tendían a manifestar entre sí una elevada correlación. Conforme a ello, formuló la siguiente proposición: “Cuando los componentes afectivos y cognitivos de una actitud son consistentes entre sí, la actitud se encuentra en una condición estable” (1960a, pág. 322) . De este modo, si un individuo se ve obligado a modificar una creencia, sus sentimientos acerca del objeto de la actitud deben cambiar en concordancia; es más difícil comprobar lo contrario, pero cabe presumir que es igualmente válido. En otro experimento [1960c], Rosenberg utilizó la hipnosis para inducir cambios en la dirección de los sentimientos negativos con respecto a la ayuda exterior. Luego comprobó que las creencias de sus sujetos, modificadas en la misma dirección negativa, armonizaban con el afecto negativo. Al margen del problema de la estabilidad de estos cambios, no es fácil mantener una clara división entre los componentes cognitivos y afectivos, en términos de variables dependientes e independientes [Rokeach, 1966].

En la actualidad, el más amplio programa de estudio dirigido a la comprensión de la consistencia entre las actitudes, y entre éstas y las acciones, es sin duda el que surge de la teoría de la “disonancia cognitiva” de Leon Festinger [Festinger, 1957, 1964b]. Su idea principal es que la estructura psicológica está formada por un conjunto organizado de cogniciones. Para mantener esta estructura, los individuos evitan la disonancia y procuran obtener consonancia entre sus cogniciones, incluidas las actitudes. Existe una relación disonante entre dos actitudes, o elementos cognitivos, cuando uno de ellos implica lo contrario del otro; por ejemplo: “Presiento que lloverá, pero no hay nubes en el cielo”.

Un principio fundamental de esta teoría es la resistencia de los individuos a aceptar nuevos elementos cognitivos —*verbigracia*, información— que violen el sistema de creencias que sustentan. Resume esta idea la pulla que un individuo dirige a otro, medio en serio, medio en broma: “No me molestes con hechos; ya tengo opinión formada”.

Dentro del marco de la disonancia, se ha encontrado que el compromiso con la acción constituye un determinante fundamental de la estabilidad y el cambio de actitudes. Los estudios realizados por Festinger y sus colaboradores [*v. gr.*, Festinger, 1957, 1964; Festinger y Carlsmith, 1959; Brehm y Cohen, 1962] confirman que las actitudes se adaptan a un cambio de conducta o a la circunstancia. Esta “variación” cognitiva como consecuencia del compromiso —un efecto del tipo *fait accompli*— aparece bien ilustrada en una entrevista que concediera al semanario *Life* [17 de junio de 1966, pág. 44] la famosa diseñadora de vestidos Mollie Parnis. Refiriéndose



a las dudas que experimentaba cuando, cuatro veces por año, “se jugaba su reputación”, afirmaba:

Cuando miro la colección, unos segundos antes de presentarla ante los compradores y la prensa, pienso: “Dios mío, estoy loca; debí haberme detenido el año pasado, cuando todo marchaba bien”. Se me ocurren docenas de cambios, pero es demasiado tarde. Sin embargo, una vez exhibida la muestra desaparece el pánico y mi actitud cambia por entero. Ya no quiero modificar nada, y si alguien sugiere un cambio, me irrito.

He aquí un ejemplo del funcionamiento interrelacionado de los componentes cognitivos y afectivos de las actitudes. Una vez que la presentación de los vestidos era un hecho consumado, la señorita Parnis experimentaba intensos sentimientos positivos, que sirven para resistir todo elemento disonante, como podría ser una sugerencia de introducir cambios en su colección.

Aquí sólo nos hemos ocupado de algunas facetas de los conceptos de consistencia e inconsistencia, aplicables a las actitudes. En el capítulo siguiente consideraremos otros aspectos en relación con los enfoques cognitivos del cambio de actitudes. Es conveniente ampliar ahora nuestra perspectiva para estudiar de modo más general los rasgos funcionales de las actitudes.

Rasgos funcionales de las actitudes

Las funciones que cumplen las actitudes pueden clasificarse en varias categorías. Debe tenerse presente, de acuerdo con nuestro análisis anterior, que la complejidad de la motivación humana es tal que involucra la posibilidad de atender simultáneamente varios tipos de metas sociales. De este modo, sustentar y expresar determinadas actitudes satisface las necesidades individuales de lograr identidad, realidad y apoyo sociales. De una u otra manera, cuando creemos las mismas cosas que nuestros semejantes, alcanzamos dichas metas.

El más destacado exponente del análisis de los diferentes tipos de funciones que cumplen las actitudes es Daniel Katz. Este autor subraya la importancia de los factores psicodinámicos, especialmente los de carácter motivacional, implícitos en las actitudes. En su exposición más acabada de este enfoque [1960] dice:

Formulado con sencillez, el enfoque funcional es un intento de comprender las razones que mueven a los individuos para sustentar determinadas actitudes. Dichas razones, sin embargo, se encuentran en el plano de las motivaciones psicológicas y no en el de los hechos y circunstancias externos accidentales. A menos que conozcamos la necesidad psicológica que una actitud satisface, no podremos predecir cuándo y cómo variará (pág. 170).



Según Katz, los cuatro tipos de funciones que forman la base motivacional de las actitudes son:

1. La función instrumental, adaptativa o utilitaria.
2. La función de defensa del yo.
3. La función de expresión de valores.
4. La función de conocimiento.

En esencia, la función adaptativa alude a las respuestas favorables que el individuo obtiene de sus semejantes al manifestar actitudes aceptables. Esto implica la idea de recompensa o consecución de metas en términos de cierto objeto socialmente valorado. Katz y Stotland [1959] señalaron que las actitudes que cumplen una función adaptativa pueden servir de medio para alcanzar la meta deseada o para identificarse con experiencias que previamente llevaron a la satisfacción de dichas metas. En líneas generales, por lo tanto, las actitudes pueden ser recompensatorias porque producen recompensas sociales, incluida la aprobación de los demás, o porque de un modo u otro están relacionadas con dichas recompensas.

Con respecto a los procesos subyacentes, la función de defensa del yo permite al sujeto eludir el reconocimiento de sus propias deficiencias. Este mecanismo de negación, que es una forma de evitación, le permite preservar el concepto que tiene de sí mismo. Las actitudes de prejuicio, por ejemplo, lo ayudan en medida considerable a mantener la opinión que tiene de sí, alentando un sentimiento de superioridad sobre otros, como veremos después más detalladamente.

Mediante la función de expresión de valores de las actitudes, el individuo logra la autoexpresión en términos de los valores que más aprecia. Mientras que la función de defensa del yo puede significar que evite conocerse a sí mismo, la función expresiva de valores lo conduce a procurar expresar y reconocer claramente sus compromisos. La recompensa obtenida por la persona quizá no se relacione tanto aquí con la adquisición de apoyo social como con la confirmación de los aspectos más positivos de su concepto de sí mismo.

Con respecto a la función de conocimiento, Katz afirma que los individuos procuran infundir a su percepción del mundo cierto grado de predecibilidad, consistencia y estabilidad. El conocimiento representa el componente cognitivo de las actitudes que confiere coherencia y dirección a la experiencia. Este enfoque armoniza con la tendencia hacia una comprensión de la interacción cognitiva y de la estabilidad de las estructuras cognitivas, aspecto que ya hemos tratado.



Contra lo que podría creerse, las funciones motivacionales expuestas por Katz están interrelacionadas en lugar de estar casi absolutamente desconectadas entre sí. Por consiguiente, una actitud determinada puede satisfacer varios motivos. Consideramos, por ejemplo, el caso del trabajador que sustenta un conjunto de actitudes sociales y políticas acerca de la administración y el papel del gobierno en la sociedad. Estas actitudes pueden incluir las cuatro funciones. En términos utilitarios, pueden promover la situación económica del trabajador mediante su actividad sindical y sus preferencias electorales, así como reportarle la aprobación de sus compañeros de trabajo. En términos de la función de defensa del yo, el trabajador puede continuar viéndose a sí mismo en la posición justa, y a la patronal en la posición equivocada, aunque su propio sindicato formule demandas económicas que reflejan el mismo énfasis en las ventajas económicas atribuido, como rasgo negativo, a la patronal. La función de expresión de valores puede manifestarse en la defensa de medidas sociales de carácter liberal. Estas últimas se apoyan, a su vez, en la realidad social de la visión que sus compañeros tienen del mundo, lo cual se convierte en parte del conocimiento que nuestro trabajador acepta sin ambages. Digamos de paso que si hubiésemos invertido el ejemplo, y utilizado a un ejecutivo en lugar de un obrero, valdrían las mismas consideraciones, aunque su contenido sería exactamente opuesto.

A pesar de que estas funciones pueden estar interrelacionadas, Katz observa que la activación y el cambio de actitudes exige diferentes tipos de llamamientos en términos de las funciones primarias que cumple una actitud. Afirma que al modificar actitudes principalmente utilitarias, sean cuales fueren sus restantes funciones, es necesario que la actitud y sus actividades conexas ya no aparezcan como fuente de las satisfacciones que antes proporcionaban. Asimismo, activar actitudes que poseen como función fundamental la defensa del yo, con el fin de modificarlas, suele representar una amenaza para el concepto que el individuo tiene de sí.

En ese caso pueden obtenerse consecuencias inesperadas, contrarias a las que se procuraba promover [véase Katz, Sarnoff v McClintock, 1956].

Cuando las actitudes incluyen un acentuado elemento de expresión de valores, el cambio exige que el sujeto reconozca que sus actitudes anteriores ya no sirven para expresar en forma adecuada los valores de significación adquiridos recientemente. El cambio de actitudes que cumple la función de conocimiento se logra mejor en condiciones de elevada ambigüedad, que acentúan la necesidad de una claridad cognitiva análoga a la clausura perceptual. Se observa a menudo este fenómeno en circunstancias en que abundan los rumores. También se aplica a las condiciones que favorecen la aceptación de la influencia en términos de conformidad.



En general, el enfoque funcional de las actitudes concentra la atención en el individuo y en sus estados psicológicos subyacentes. Más adelante examinaremos con mayor amplitud los procesos involucrados, en relación con la personalidad. Este enfoque se orienta, asimismo, por inferencia, hacia las circunstancias motivacionales comprometidas en la adquisición de actitudes, aspecto que trataremos ahora.

Adquisición de actitudes y valores

El niño nace con potencialidades para llevar a cabo una amplia variedad de conductas pero, como observara Irvin Child [1954], “su conducta real está limitada a una gama mucho más estrecha, a lo que es acostumbrado y aceptable para él, según los estándares de su grupo” (pág. 655).

El complejo proceso de “introducción” en las formas propias de una sociedad recibe convencionalmente el nombre de socialización. Sin embargo, este proceso hace referencia, más que a la conducta, a la adquisición de disposiciones para concebir el mundo de ciertos modos particulares y para sentirse en armonía con algunas de las satisfacciones que brinda. Por ejemplo, un niño de nuestra cultura aprende que la monogamia, la propiedad privada y la limpieza son cosas aprobadas. Se lo recompensa si se comporta en concordancia con estos valores. El niño que insiste en llamar “papito” a todos los adultos varones, pronto se ve frenado, probablemente por la madre. La mayoría de las actitudes, empero, no se “aprenden”, literalmente hablando, sino que se “contagian”. Por consiguiente, la socialización consiste, sobre todo, en la adopción de actitudes y valores adecuados. Comienza en la familia, donde el niño encuentra la primera representación de la cultura, pero continúa durante toda la vida. Como veremos, implica varios tipos de procesos, sujetos todos ellos a los efectos de la experiencia obtenida en la edad adulta.

En esencia, hay tres pautas fundamentales mediante las cuales pueden adquirirse las actitudes: el contacto directo con el objeto de la actitud; la interacción con los individuos que sustentan dicha actitud; o a través de valores más arraigados procedentes de la crianza en el seno de la familia y las experiencias a ella vinculadas. Sea cual fuere el modo de aprendizaje, diversas identificaciones de grupo parecen reforzar las actitudes a partir de la niñez.

A medida que el individuo madura, es posible que nuevos grupos de referencia alienten en él cambios de actitud. Después de haber seguido a sus sujetos durante veinte años, Newcomb [1963] comprobó que dichos cambios se mantuvieron gracias a un ambiente social favorable, ejemplificado en la selección de un cónyuge dotado de actitudes similares.



Otro ejemplo acerca de la socialización de actitudes es el clásico estudio realizado por Sims y Patrick [1936], quienes midieron las actitudes hacia los negros en tres grupos de estudiantes universitarios: estudiantes sureños en una escuela sureña; estudiantes norteños en una escuela norteña; y estudiantes norteños en una escuela sureña. Los datos revelaron una notable superposición de actitudes entre los grupos, que reflejaban una amplia gama de diferencias individuales en su seno. Sin embargo, el término medio de los estudiantes norteños exhibió actitudes significativamente más favorables hacia el negro que el de los sureños. Lo que es más importante, se comprobó que los norteños que estudiaban en el sur ocupaban una posición intermedia en esta dimensión. Esto puede interpretarse como reflejo de un probable cambio de actitud, a causa de la influencia de la comunidad en que vivían. Una interpretación alternativa consiste en que los estudiantes que residían en el sur estaban expuestos a experiencias semejantes con los negros, las cuales producían actitudes más negativas. Pero sea que los estudiantes proviniesen del norte o del sur, sufrían la influencia de las pautas culturales dominantes de la comunidad, que tienden a situar a los negros en roles inferiores.

Asimismo, es bastante común observar dichos efectos en relación con la manera de hablar. Los más jóvenes, en especial, tienden a adoptar la pauta propia de lenguaje y las características dialectales de una nueva región. Este tipo de adaptación al lenguaje regional es otra señal de las influencias sociales congruentes con una pauta cultural. Es un fenómeno típico que la adaptación al lenguaje de quienes nos rodean dé lugar a la impresión de que los “extraños” son los que tienen acento. Esta tendencia se revela de manera humorística en la anécdota del tejano que desaprobaba muchas de las políticas del presidente Johnson, pero afirmaba que era grato tener al fin un presidente “sin acento”.

Estos ejemplos ponen de manifiesto la socialización adulta: el individuo influido ya ha dejado atrás la niñez y, aunque sólo sea a causa de las alternativas que se le ofrecen, es menos vulnerable, presumiblemente, a las presiones sociales. Pasaremos revista ahora a los procesos de socialización primaria, en virtud de los cuales el niño, especialmente en el contexto de sus contactos iniciales dentro de la familia, adquiere sus primeras actitudes.

Es importante subrayar dos pautas que orientan nuestras consideraciones acerca de la socialización del niño: primero, nos interesan los cambios que sobrevienen merced al aprendizaje, antes que como producto del crecimiento y la maduración; segundo, ponemos el acento en los cambios basados en una relación de influencia social, que involucra interacción directa u otras comunicaciones simbólicas.



El niño dependiente necesita en gran medida de un contacto con los adultos que le proporcionan apoyo. Por supuesto, esto se vincula con las demandas críticas de supervivencia física, pero también existen importantes recompensas psicológicas, asociadas con la consecución de la identidad, el apoyo y la realidad sociales. La familia es el primer grupo que suministra estos elementos. Determina, por consiguiente, las orientaciones que persistirán a lo largo de las ulteriores relaciones del niño dentro de la sociedad. Hallamos ejemplos de ello en una gran proporción de investigaciones sobre la transmisión de actitudes políticas de padres a hijos. Resumiendo estos trabajos, Hyman [1959] informa que las actitudes hacia los asuntos públicos y la afiliación a los partidos políticos guardan una relación estrecha y coherente con las actitudes de los progenitores, o por lo menos del padre (pág. 31). Campbell, Gurin y Miller [1954] hallaron en la encuesta realizada con una muestra nacional de votantes que, dada una misma preferencia política en ambos progenitores, hay aproximadamente una probabilidad de dos tercios de que los hijos se identifiquen con el mismo partido en la edad adulta (pág. 99). Sin embargo, es mucho más probable que ello ocurra cuando los padres no están identificados con el mismo partido.

La preeminencia de la familia en la socialización tiene varios fundamentos. No es el menos importante de ellos el hallazgo reiterado de que un prolongado alejamiento del seguro ambiente hogareño —de la madre, sobre todo, en la etapa inicial— posee graves efectos psicológicos, entre ellos el retardo intelectual. Más aún, gran parte de lo que asociamos con la conducta masculina y femenina en una sociedad se origina en las identificaciones tempranas dentro del círculo familiar [Kagan y Moss, 1961]. La familia constituye, asimismo, el primero y más significativo “grupo de referencia” para el niño; puede ser considerada, sin duda, como su primera “cultura”; Jules Henry [1963] ha dicho que cada familia representa una subcultura única. Por supuesto, las orientaciones y la conducta ulterior del niño revelan muchas repercusiones de este tipo de afiliación.

En suma, las experiencias primeras poseen considerable significación aunque sólo sea porque lo aprendido en primer término orienta el aprendizaje subsiguiente. Este último puede verse perjudicado, sin duda, por la necesidad de “desaprender” algunas cosas antes de aprender otras. En términos psicológicos esto se denomina “inhibición proactiva” o “transferencia negativa”. Observamos sus consecuencias toda vez que debe desecharse lo familiar o habitual en favor de nuevas conductas. En general, este fenómeno parece constituir uno de los principales factores de la resistencia frente al cambio.



El impacto de la interacción social

Afirmar que las actitudes y valores se originan en la experiencia no significa que los factores hereditarios estén excluidos del proceso: es evidente que mantienen con aquella una variada interrelación. Así, numerosos trabajos indican que el funcionamiento glandular, que en la fisiología del individuo tiene bases hereditarias, puede afectar el modo de reaccionar ante los otros. Un niño dotado de elevado nivel de actividad, por ejemplo, chocará necesariamente con un número mucho mayor de restricciones sociales que aquel que posee un temple hasta cierto punto apacible. El conjunto de experiencias recogidas por el primero suscitará, probablemente, una secuencia de aprendizaje bastante distinta de la del segundo.

También los atributos físicos pueden producir resultados diferentes; el hecho de que una sociedad valore o no tales atributos tiene sustancial importancia con respecto al modo en que los otros reaccionan ante una persona determinada. Kagan [1966], por ejemplo, informa que los niños más bajos y corpulentos que sus condiscípulos, en los primeros grados, tenderán a exhibir una conducta impulsiva antes que reflexiva, debido a la ansiedad presente en sus relaciones interpersonales. Además, las distinciones que la sociedad suele establecer entre los sexos constituyen un determinante primario de las acciones de los otros capaces de producir ciertos estados directivos característicos en el individuo. La ceguera, la obesidad o el atractivo físico son características que pesan en la experiencia del individuo. En cada caso, un atributo físico condiciona la interacción social.

El concepto de sí mismo como actitud fundamental

Las actitudes que un individuo tiene respecto de sí se relacionan con sus propios atributos físicos y con el modo en que estos plasman la interacción con los otros. Estas actitudes, resumidas en el “concepto de sí mismo”, se cuentan a menudo entre las más importantes para las relaciones y la adaptación del sujeto. Recordando nuestro ejemplo acerca del niño o la niña de cabellos rojos que tropieza repetidas veces con la idea de que tiene “mal carácter”, podemos comprender de qué modo las creencias relativas a nuestra propia personalidad pueden proceder de las impresiones que otros nos transmiten, a pesar de que estas impresiones son a veces erróneas. Posteriormente se darán mayores detalles sobre la importancia de estas actitudes hacia sí mismo en el funcionamiento de la personalidad. También las actitudes de autoestima modelan el curso de la interacción social. Así, Walster [1965] comprobó que una joven mostraba mayor tendencia a simpatizar con la persona que le ofreciera afecto cuando su autoestima era escasa.



Para adquirir actitudes y valores no solamente se debe estar expuesto a su influencia; es menester que actúen otras variables, por ejemplo, la motivación. La identificación con el progenitor o con otro modelo mediante la interacción social es un elemento facilitador; otro está relacionado con la estructura de la pauta familiar. Por lo tanto, es erróneo a todas luces concebir la socialización como una conformación de las personalidades con arreglo a un molde dado. La socialización produce distintos efectos en las personas, a causa del carácter peculiar de la experiencia. El orden de nacimiento ilustra este factor. El trabajo de Schachter [1959], por ejemplo, revela que los primogénitos tienden a exhibir mayor dependencia y propensión a la ansiedad que los otros niños. Suele explicarse este hecho señalando que es probable que los padres experimenten mayor inquietud acerca del primogénito y que transmitan este sentimiento en la solicitud con que tratan al niño.

Con independencia de los estados psicológicos subyacentes, la socialización incluye muchos tipos de aprendizaje, *v. gr.*, aprender a arrojar una pelota. Sin embargo, lo que aquí más nos interesa no es el problema de las conductas, sino las orientaciones hacia su propio mundo transmitidas al niño. Nos ocuparemos ahora de detallar algunos de los rasgos de este proceso de influencia social.

Identificación

Los adultos suministran modelos para la conducta del niño, aun cuando no se lo propongan. Es indudable que este proceso tiene gran repercusión sobre el desarrollo, en el niño, de actitudes y de valores socialmente aprobados. Kagan y Moss [1961], por ejemplo, afirman: "...muchos investigadores convienen en que uno de los signos fundamentales de una vigorosa identificación consiste en la adopción, por parte del niño, de las conductas, motivos, actitudes y concepciones de sí mismo ofrecidos por un modelo" (pág. 469). Sin embargo, la índole del proceso de identificación suscita numerosos interrogantes. En otro artículo, Kagan [1958] define la identificación como una "respuesta cognitiva adquirida" que tiene la propiedad de inducir a una persona a reaccionar ante los hechos que le ocurren a un modelo como si le estuviesen ocurriendo a ella misma. Más que fruto de un proceso de enseñanza directa, este fenómeno parece descansar en la experiencia sustitutiva mediante el "aprendizaje incidental".

En ciertos aspectos, la identificación es una forma de imitación; no obstante, por sí sólo este rótulo resulta inapropiado para comprender el proceso real implícito en tal identificación. Sin entrar de nuevo al examen de los diversos argumentos contrarios a que se explique la conducta apelando al "comodín" de su carácter imitativo, es útil recordar que no existen pruebas acerca de la existencia de una tendencia



generalizada hacia la imitación. Se acepta comúnmente, en cambio, que el aprendizaje implica generalización y discriminación en términos de las acciones recompensadas. Miller y Dollard [1941], por ejemplo, se han ocupado ampliamente del fenómeno de imitación dentro de un marco de aprendizaje en el cual el individuo que aprende obtiene una recompensa si llega a igualar la conducta exhibida por el modelo. Denominan a este proceso conducta dependiente por igualación (*matched-dependent behavior*), y entienden que cuenta con el refuerzo representado por los comentarios favorables del modelo o de algunos otros individuos. En apariencia, gran parte del aprendizaje durante la niñez corresponde a esta variedad de conducta, según la cual las acciones y las proposiciones de padres, hermanos y pares se convierten en fuentes de refuerzo para el niño. En su trabajo sobre el desarrollo de la personalidad como proceso de aprendizaje, Bandura y Walters [1963] han ampliado recientemente este enfoque.

Como contraparte de la concepción de Miller y Dollard, Mowrer [1950] explica la identificación en términos de asociaciones entre un estímulo reforzado y los estímulos que se le aparean. Esto conduce a lo que se ha denominado “refuerzo secundario”, que es un modo de enfocar el proceso mediante el cual se aprenden actitudes y valores.

Sea cual fuere la idea que sirva de eje para explicar la identificación, dos cosas parecen claras: se trata de un proceso de aprendizaje, e implica necesariamente una relación de dependencia, por transitoria que ella sea. El efecto fundamental del proceso es inculcar actitudes y valores en el campo psicológico del niño, aunque no se abrigue la intención explícita de hacerlo. Uno de sus frutos más importantes consiste en la adquisición de cierta conciencia y de valores morales.

Conciencia es la capacidad de resistir la tentación. Sears [1960] ha realizado una serie de experimentos con niños de un jardín de infantes, para estudiar la fuerza de la conciencia. En uno de ellos, se deja solo a un niño de cinco años en una sala llena de juguetes con los que puede entretenerse. Sobre la mesa hay una fuente de dulce; se le explica que no debe tocarla. Luego entra en la habitación un niño más pequeño, a quien se le ha indicado que puede apoderarse del dulce. El interés fundamental de este experimento reside en contemplar el modo en que el niño mayor maneja al menor. Algunos tratan de distraerlo con los juguetes, otros lo amenazan con castigos físicos. A veces el mayor consigue que el dulce sea compartido por ambos. Tras observar al niño frente a este conflicto, Sears entrevistaba a la madre para descubrir los determinantes de la conducta observada: comprobó así que la capacidad del niño de controlarse a sí mismo varía según el grado de identificación con sus progenitores. A menudo, quienes se servían inmediatamente



el dulce por su cuenta tenían escasa identificación con el padre. Sears llegó a la conclusión general de que la identificación obedece, en primer lugar, a la dependencia respecto de los progenitores. Si éstos suministran modelos adecuados de conducta moral, es probable que el niño incorpore ese valor y aprenda a comportarse moralmente. Este resultado se cifra en un equilibrio entre disciplina y afecto. La identificación surge inicialmente del deseo de mantener cerca de sí a los padres y de obtener su aprobación; más tarde, empero, adopta las propiedades de una conciencia personal. Al igual que otros hallazgos, este trabajo revela que a los cinco años muchos niños son ya perfectamente capaces de desarrollar cierta conciencia.

Los valores morales son un componente de la conciencia. Fundándose en sus extensos estudios relativos al pensamiento en los niños pequeños, Piaget [1932] afirma que dichos valores no se aprenden de un modo gradual, sino mediante una reestructuración espontánea del campo psicológico del niño, como consecuencia de nuevas experiencias. La investigación de Piaget, ejemplificada por la obra a la que acabamos de aludir, *Le jugement moral chez l'enfant*, ha repercutido notablemente en la comprensión del desarrollo humano en términos de los estados psicológicos.

Estructura familiar

Se ha comprobado también que la pauta de las relaciones familiares, especialmente en lo que atañe al ejercicio del poder de los padres sobre el niño, es una fuente significativa de actitudes y valores. Cuando el padre es una figura vigorosa y punitiva, se origina a menudo una orientación persistente hacia el mundo denominada “autoritarismo”. Su valor dominante es el poder, ya sea como despliegue agresivo o dócil sometimiento.

Erich Fromm fue uno de los primeros autores que describió las propiedades ideológicas y conductuales del autoritarismo. El ascenso de los nazis en Alemania lo indujo a escribir *El miedo a la libertad* [1941], obra en la que pone de manifiesto la ambivalente orientación de poder de la persona autoritaria y explica las pautas culturales históricas que la producen y mantienen. En una posición afín, Maslow [1943] escribió poco después un trabajo decisivo sobre la estructura del carácter autoritario. En esencia, afirma Maslow, éste corporiza una ideología que concibe al mundo como una jungla, “...en la que el brazo de cada hombre se opone de modo inevitable al de todos los demás. El mundo entero es considerado peligroso, amenazador, o por lo menos desafiante, y los seres humanos aparecen esencialmente como individuos egoístas, malvados o necios” (pág. 403).



Durante la década de 1940 se realizaron en la Universidad de California entrevistas extensivas para determinar la historia personal de quienes sustentaban actitudes autoritarias. Para ello fue necesaria una medida del autoritarismo, denominada ahora Escala F de California [Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950]. Este amplio trabajo puso de relieve, fundamentalmente, que una cierta gama de actitudes hacia otras personas se originaban, no en el contacto con el objeto o aun con otra actitud, sino en una estructura familiar autoritaria. Entre tales actitudes cabe señalar el etnocentrismo y el prejuicio, el pensamiento categórico y convencional, la superstición y la sugestionabilidad, y las tendencias contrarias al autoexamen.

Otra línea de trabajo sobre la estructura familiar como fuente de actitudes se encuentra en la investigación realizada por Bronfenbrenner [1961]. Este investigador realizó encuestas y entrevistas con escolares acerca de la distribución del poder en el hogar, en términos de pautas orientadas hacia la madre o hacia el padre. Dichas pautas evidencian efectos diferenciales sobre las actitudes y las conductas de los adolescentes, y en este sentido el rol del padre posee particular importancia. Bronfenbrenner también encuentra efectos diferenciales asociados con el sexo. Así, la interacción con el progenitor del mismo sexo influye sobre el liderazgo y la responsabilidad. Observa, asimismo, que los más elevados niveles de liderazgo corresponden a los varones de familias en las que el padre está presente a menudo y dispensa afecto; y que las niñas más independientes provienen de hogares en los cuales la madre está presente y dispensa afecto. En términos de distribución de poder, los varones tienden a ser más responsables cuando el padre es el principal agente de disciplina, y las niñas cuando la madre posee un poder relativamente mayor.

Cuando los padres ejercen igual poder en la familia, los niños de ambos sexos tienden a ser menos responsables. El valor de este tipo de investigación consiste en especificar los rasgos estructurales de las experiencias de aprendizaje en el seno de la familia que pueden tener consecuencias de largo plazo con respecto a las actitudes y valores.



RESUMEN

La adquisición de actitudes y valores es parte esencial del proceso de incorporación a las costumbres de una sociedad. Unas y otros constituyen las representaciones psicológicas de las influencias sociales retenidas por el individuo. El concepto de actitud es importante en psicología social en cuanto resume de modo conveniente la experiencia pasada del individuo, con el fin de explicar sus acciones presentes. En ese sentido, las actitudes permiten elucidar las diferentes respuestas de las personas frente a situaciones en apariencia idénticas.

Una actitud es, en esencia, una organización de creencias que dispone al individuo a preferir una respuesta. Un valor puede ser considerado como el núcleo de una constelación de actitudes.

Tanto las actitudes como los valores se hallan dentro del campo psicológico y definen lo que se espera y lo que se desea; además, es posible concebirlos como estados motivacional-perceptuales que orientan la conducta.

Un individuo posee un número mucho mayor de actitudes que de valores. Dentro de cada cultura se observa una tendencia a preservar y compartir valores. Las actitudes individuales pueden exhibir considerable variación en torno de ellos. Actitudes y valores ejercen gran influencia en la organización de la experiencia y en la orientación de la acción. Exteriormente, las primeras parecen, por lo común, más susceptibles al cambio que los segundos. Por otra parte, no siempre armonizan entre sí; un determinado valor puede ser el punto de partida de actitudes incompatibles. Los estudios recientes acerca de las actitudes se han inclinado a atribuir mayor relieve a sus relaciones estructurales y a sus rasgos funcionales. Según este nuevo enfoque, la relación entre actitudes es denominada interacción cognitiva.

Las actitudes poseen tres componentes fundamentales: el componente cognitivo de creencia-descreimiento, el componente afectivo de simpatía-antipatía y el componente de acción de disposición a responder. Éstos no se diferencian de modo tajante, sino que, por el contrario, comparten una relación común. Los aspectos interconectados en el estudio de las actitudes son tres: las relaciones entre sus componentes; su fuente, en términos de las pautas por las que se las aprende, y el cambio actitudinal, referido a las influencias que las afectan, incluyendo nuevas informaciones.

Las actitudes de un individuo pueden ser inconsistentes: a menudo, las presiones sociales hacen que una persona sienta la necesidad de actuar en forma contraria



a sus actitudes. Por consiguiente, puede haber disparidad entre sus actitudes privadas y sus compromisos públicos. Puede ocurrir, asimismo, que haya inconsistencia entre los componentes cognitivos y afectivos, en función de sus creencias y sentimientos. La teoría de la disonancia cognitiva de Festinger se ocupa de la inconsistencia en términos de la propensión a evitar conflictos explícitos entre las actitudes, así como de otros elementos cognitivos: los individuos rehúyen aceptar la información nueva que contradice alguna de sus actitudes. Esta teoría postula también que las actitudes se modifican con el fin de ajustarse a los cambios de la conducta o de las circunstancias.

Las actitudes pueden cumplir varias funciones motivacionales. Katz las divide en cuatro categorías: funciones instrumental, de defensa del yo, de expresión de valores y de conocimiento. Activar y cambiar actitudes exige diferentes estrategias, con referencia a la función primaria que cumple una actitud. Estas funciones no se encuentran totalmente diferenciadas una de otra, sino que se interrelacionan en diversas combinaciones.

La adquisición de actitudes y valores es parte del proceso de introducción en las formas de la sociedad, proceso que se denomina socialización. Las actitudes son adquiridas de tres maneras: merced al contacto directo con el objeto, a la interacción con quienes sustentan dicha actitud, y a las experiencias vinculadas con la crianza dentro de la estructura familiar. Las actitudes concuerdan con las afiliaciones a los grupos de referencia y pueden variar cuando se adoptan nuevos grupos de referencia. La socialización temprana del niño, denominada socialización primaria, tiene lugar principalmente en el seno de la familia. La dependencia del niño respecto de la familia, en especial cuando dispone de pocas alternativas, influye de modo persistente sobre sus actitudes y valores, incluida la ideología política. En general, la adquisición de actitudes y valores se halla profundamente marcada por un proceso de aprendizaje que se cumple mediante la interacción social. Este proceso puede conformar el fundamental desarrollo de las actitudes del niño hacia su propia persona, en términos de su concepto de sí mismo. Los atributos físicos pueden ser determinantes significativos del carácter de esta interacción.

Una consecuencia importante de la experiencia infantil es la identificación con los padres como modelos para la acción, que influye sobre el desarrollo de la conciencia y de los valores morales. La identificación está signada por la dependencia respecto de los padres en el contexto de un equilibrio entre la disciplina y el afecto. La estructura familiar constituye otro rasgo de la vida temprana que puede crear un conjunto de actitudes —el autoritarismo, por ejemplo— que persista toda la vida.



LECTURAS RECOMENDADAS

Adorno, T. W., E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson y R. N. Sanford, *The Authoritarian Personality*, Nueva York, Harper, 1950.

Campbell, A., P. E. Converse, W. E. Miller y D. E. Stokes, *The American Voter*, Nueva York, Wiley, 1960.

Hyman, H. H., *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior*, Glencoe, Ill, The Free Press, 1959.

Sears, R. R., E. Maccoby y H. Levin, *Patterns of Child-Rearing*, Evanston, Ill, Row, Peterson, 1957.

Smith, M. B., J. S. Bruner y R. W. White, *Opinions and Personality*, Nueva York; Wiley, 1956.

Kujawa Haimovici, Juan, *Programa de Capacitación Docente y Fortalecimiento Escolar*, Universal Virtual Simón Bolívar, Venezuela.

EJEMPLO DE FORMACIÓN ÉTICA Y VALORES*

La ética se considera como una ciencia práctica y normativa que estudia el comportamiento de los hombres que conviven socialmente bajo una serie de normas que les permiten ordenar sus actuaciones y que el mismo grupo social ha establecido. Las ha establecido en función de delimitar las competencias y actuaciones de cada uno de los miembros que conforman un grupo social determinado.

A estos “grupos sociales determinados” debemos visualizarlos como las partes que constituyen un todo. Por ejemplo, un grupo social está conformado a su vez por una serie de subgrupos, que se atomizan de acuerdo con sus comunes intereses.

Tenemos así que en un grupo social que se rige por determinadas normas —sociales, religiosas, económicas, políticas, profesionales, educativas y otras no menos importantes— existen, como dijimos anteriormente, subgrupos que tomando en cuenta las normas generales, crean sus propias reglas o normas para delimitar su acción.

Ética, según Schweitzer, es el nombre que le damos a nuestro interés por la buena conducta. Sentimos la obligación de considerar no solamente nuestro bienestar propio, sino también el de los demás y el de toda la sociedad humana como un todo.

Pasemos a considerar uno de los tantos elementos que conforman la ética: el comportamiento de un grupo de personas con intereses afines. Estos intereses afines suelen ser clasificados en tres rubros:

- 1) Institucional y educativo.
- 2) Personal.
- 3) Profesional y empresarial.

Los elementos que conforman estos tres rubros pueden ser interrelacionados por su dinámica y flexibilidad.

Desde los puntos de vista de los espacios institucional-educativo y empresarial, existen códigos de ética o normas que regulan la actividad que en ellos se desarrolla.

* *Programa de Capacitación Docente y de Fortalecimiento Escolar*, Universidad Virtual Simón Rodríguez, Venezuela.



Recientemente, este planteamiento tiene una singular importancia, según Ibarz (1996), quien señala:

La sencillez de la ética aplicada le vendrá de su conexión con la experiencia moral ordinaria de su continuidad con la universal capacidad de todos los hombres para percibir la correcta conveniencia de algo o su repulsa; el lenguaje corriente a veces llama sentido común a esa capacidad. Todos poseemos un instinto básico que nos dice cuando algo nos conviene o nos perjudica, y todos poseemos también la capacidad de ver más allá —de ver el fondo— que se esconde tras las manifestaciones superficiales.

...El mundo organizacional está lleno de intangibles. Por tanto, las cosas no pueden juzgarse como verdaderas o convenientes solamente en función de que se las pueda cuantificar. El interés por la ética ha crecido paralelamente con la proliferación de códigos de comportamiento y comités éticos en las organizaciones.

Es necesario indicar en esta breve introducción la no muy clara diferenciación entre la moral personal y la ética profesional. La ética abarca las normas que permiten la convivencia de personas y grupos y la moral abarca la conciencia individual, que se considera subjetiva, por razones obvias.

La ética estudia los actos voluntarios, que el hombre controla consciente y deliberadamente y de los que es fundamentalmente responsable, y no los actos involuntarios, que son los que obviamente ejecuta inconsciente o involuntariamente y no poseen significado ético alguno.

La existencia de un sinnúmero de regulaciones en el orden institucional, personal y profesional nos ha llevado a considerar a la ética profesional en el marco de la gerencia y *praxis* educativa, propiciando su análisis para su observancia y en beneficio del sistema educativo.

El objeto del presente trabajo no sólo se circunscribe a la revisión bibliográfica de un número determinado de documentos y planteamientos desde el punto de vista ético y a demostrar su interrelación en la práctica diaria de los deberes y derechos que tiene y alega el profesional de la docencia en los diferentes roles que desempeña, sino también a fortalecer los valores individuales y sociales del educador, y su capacidad de conducirse conforme a la ejemplariedad demostrada por el dominio de una teoría de los valores implícita en su gestión supervisoria, directiva y pedagógica.

Igualmente es extensivo para todos aquellos profesionales que coadyuvan en el proceso educativo, tales como los psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje, auxiliares de biblioteca, y otros, independientemente de que se rijan por sus propios códigos de ética.



ÉTICA Y EDUCACIÓN

Actualmente el país y todas las estructuras que lo sustentan se encuentran sumergidas en una crisis que está planteada a todo nivel: económico, político, educativo (sector al cual se le endosa una alta cuota de responsabilidad), religioso, militar, gremial, e incluso de orden moral.

Diversos autores plantean que la solución a esta diversidad de crisis se puede abordar desde un punto de vista educativo fundamentalmente.

Muchos pensadores venezolanos y líderes apuntan reiterativamente que la alternativa educativa es una de las soluciones, pero no una educación sólo de contenidos sino de procesos. Es hacia lo que apuntan los escritos y reflexiones de Uslar Pietri, Jenaro Aguirre, S.J., Luis Ugalde, S.J., Oswaldo Romero y otros.

Las actividades humanas de mayor envergadura giran en torno a los grandes valores y las ciencias buscan también algunos valores.

A la ética en nuestro sistema de gobierno no se le ha dado la debida importancia como un elemento de su estructura organizativa o funcional, ni en lo teórico ni en lo práctico, a pesar de que la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado, COPRE, ha elaborado un anteproyecto de un Código de Ética de los Servidores Públicos (1996) cuyo objetivo es “... trabajar con un concepto amplio de lo éticamente deseable e indeseable”. Una revisión de instrumentos similares en el derecho comparado latinoamericano confirma la validez de dicho criterio. Así, en el *Código de Ética Profesional do Servidor Publico Civil do Poder Executivo Federal* de Brasil encontramos disposiciones como la IX, que reza así:

La cortesía, la buena voluntad, el cuidado y el tiempo dedicado al servicio público caracterizan al esfuerzo disciplinado. Tratar mal a una persona que paga sus tributos directos o indirectos significa causarle daño moral. De la misma forma, dañar cualquier bien perteneciente al patrimonio público por descuido o mala voluntad no sólo constituye una ofensa a la dotación e instalaciones del Estado, sino a todos los hombres de buena voluntad que dedicaron su inteligencia, tiempo, esperanzas y esfuerzos para construirlos.

Aunque el texto citado es más la base de la cual derivarían un conjunto de normas que un mandato propiamente dicho nos sirve, sin embargo, para explicar los criterios de los que hemos partido. Uno de ellos consiste en que un código de ética no puede eludir el riesgo de caer en el terreno de lo exhortativo y aleccionador, porque la ética se refiere más a los motivos, intenciones, aspiraciones, actitudes y disposiciones que a conductas externas.



Es así como este anteproyecto define y establece un conjunto de valores fundamentales tales como la honestidad, la imparcialidad, la eficiencia, la responsabilidad, la disposición y la respuesta, la veracidad, la pulcritud y el decoro, la información y la transparencia, y la actitud de servicio a la ciudadanía.

Este anteproyecto contribuye a definir y normar la concepción que anima al Estado venezolano sobre los valores éticos que han de regirlo, en especial en el ejercicio de la administración y del gobierno; y a formular, de manera explícita e inequívoca, las expectativas éticas que dicho Estado abriga respecto de todas las ramas del poder público y del personal estatal, tanto en los niveles funcionales como en los diversos ámbitos territoriales. Igualmente señala que:

Antes de seguir adelante, precisa plantearse una cuestión que podrá parecer fundamentalmente filosófica pero es, no obstante, de importancia decisiva para aclarar los alcances del código. Se trata de preguntarse si cabe legítimamente al Estado definir y diferenciar lo que es ético de lo que no lo es.

La respuesta sería negativa en el sentido de que ante el tribunal de la conciencia de cada quien lo ético viene determinado por intenciones que escapan a cualquier regulación. Esto significa, entre otras cosas, que nadie puede asegurar que por el solo hecho de cumplir las disposiciones de un código alguien habría realizado un comportamiento ético.

La normativa ética puede plasmarse en normas escritas o de costumbres arraigadas. En las instancias del poder, la norma consuetudinaria es menos eficaz que la norma escrita.

El profesional de la docencia no puede esquivar o eludir su responsabilidad ante una sociedad en plena transformación. Hay una responsabilidad directa en la gestión de los asuntos públicos que debe complementarse con un código de ética de obligada observancia, dado que toda amenaza al mismo es una amenaza al espíritu de la organización, y en particular a la organización educativa donde se desenvuelve profesionalmente.

En una sociedad donde la crisis de valores es reseñada y apuntalada casi a diario, las prácticas antipáticas en contra de la organización son modos seguros de agravar las desigualdades y la marginación social. Los códigos de ética se pueden presentar como elementos de equidad, que se reflejarán en la organización social, la competitividad, la transparencia y la excelencia en el desempeño de funciones y prestación de servicios (como el educativo, por ejemplo).



NECESIDAD DE UN CÓDIGO DE ÉTICA PARA EL PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

Diversos autores han enfocado la ética desde sus perspectivas de investigación, y tenemos así la ética en los ámbitos empresarial, económico y educativo, entre otros.

La ética tiene como objeto la interpretación de lo que está bien y lo que está mal en la conducta humana. En este sentido, tenemos tres clases de actos: primero, aquellos que el hombre debería hacer; segundo, aquellos que no debería hacer; y tercero, aquellos que puede hacer o dejar de hacer.

Santana (1990) señala que:

El lenguaje ético se ha convertido en uno de los problemas fundamentales de la ética contemporánea. En tanto que disciplina normativa, la ética desarrolla un tipo de argumentación persuasiva, que mueve a la acción. El lenguaje propio de la ética es de naturaleza prescriptiva y se expresa mediante mandatos, instrucciones, recomendaciones, consejos o juicios de valor.

Históricamente, durante la época de la conquista y la colonización (1498-1811) el formalismo ético estuvo plasmado en leyes españolas inaplicables en la realidad venezolana. En la época republicana (1811-1870) la formalidad legal se proyecta en numerosas constituciones. La de 1811 se inspiró en la Ley Fundamental de Norteamérica y en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

Tras la capitulación de 1812 se pone en práctica la Ley de la Conquista, de orden colonial. La moral era inconsistente. Los venezolanos aman la patria, pero no aman sus leyes, dice Bolívar (1819), porque éstas han sido tanto nocivas como la fuente de sus problemas.

De 1870 a 1936 el formalismo ético está influenciado por el personalismo político, y el comportamiento ético se deriva del temor a la represión y al castigo.

Durante la etapa de modernización en Venezuela (1936-1958) comienza el aprendizaje democrático y con él un nuevo formalismo ético, que el periodo dictatorial transforma en postulados basados en la coacción y el deber impuesto.

A partir de 1958 se consolida el proyecto democrático. El formalismo ético está representado en la Carta Magna aprobada en 1961 y vigente a la fecha. Nuestra sociedad está regida por los principios éticos que aparecen explícitos en la Constitución nacional: unidad, libertad, paz, estabilidad, trabajo, dignidad humana,



bienestar, seguridad, participación, igualdad social y jurídica, cooperación, respeto, autodeterminación, orden democrático y justicia.

Evidentemente, estos aspectos se deben desarrollar en un código de ética que involucre al docente, donde la misión y visión de lo educativo deben estar reflejadas en el mismo.

La preocupación por desarrollar estos aspectos se ve igualmente reflejada en altas esferas del gobierno nacional, como lo son la Contraloría General de la República y el Comisionado Presidencial para la Vigilancia de la Administración Pública.

La Organización de los Estados Americanos, OEA, en la Convención Interamericana contra la Corrupción (marzo de 1996), planteó la conveniencia de considerar la aplicabilidad de medidas destinadas a crear, mantener y fortalecer “normas de conducta para el correcto, honorable y adecuado cumplimiento de las funciones públicas”.

Al estudiar diversos aspectos de la ética profesional y, por ende, sus implicaciones en el desempeño personal y profesional, el profesional de la docencia forma parte de un equipo de trabajo, que se define así: “Un grupo de personas con roles específicos y responsabilidades, organizadas para trabajar juntos hacia metas y objetivos comunes, en los cuales cada miembro depende de los otros para llevar a cabo responsabilidades y así alcanzar metas y objetivos” (Metropolitan Life Insurance Co.).

La integración de un equipo de trabajo debe incluir en su concepción la lealtad, la aceptación, el optimismo, la colaboración, el respeto, la confianza y la armonía.

Con esto se persigue poner el énfasis en desarrollar habilidades y destrezas, sentido de cohesión, logro de metas, cumplimiento de responsabilidades y mayor dedicación.

Los problemas más comunes que se presentan en un equipo de trabajo son los siguientes:

- Incertidumbre.
- Disgregación.
- Autoritarismo.
- Miembros autoritarios, dominantes y reacios.
- El apresuramiento por obtener logros.
- Aceptación de opiniones como hechos sin cuestionamientos.



- Atribución de funciones no inherentes a su rol profesional.
- Descalificación de alguno de sus miembros.
- Lucha de poder entre sus miembros.

Las condiciones mínimas para alcanzar el éxito en un equipo de trabajo son, entre otras, las de propiciar la existencia de una estructura plana y flexible con valores y visión compartidos, donde la lealtad, la aceptación, el optimismo, la colaboración, el respeto, la confianza y la armonía son elementos indispensables para su óptimo desenvolvimiento.

El sentido de cohesión, el logro de metas, el cumplimiento de responsabilidades y la dedicación son otros aspectos a considerar dentro de las cualidades de un equipo de trabajo.

Todo lo que pueda suponer una ayuda para que las decisiones tomadas por un equipo o un miembro de él sean éticamente correctas es bienvenido. Puede ser útil, como sugiere Laura Nash, de la Boston University, hacerse algunas preguntas:

- ¿Cuál es el objetivo preciso?
- ¿Cómo se ha llegado hasta aquí?
- ¿Qué intenciones persigue esta decisión?
- ¿Se perjudica a alguien?
- ¿Es previsible un cambio de circunstancias capaz de modificar los puntos de vista?
- ¿A quién estoy dispuesto a dar explicaciones?, etcétera.

En este sentido, la existencia de los códigos de ética resulta muy útil porque indica unos puntos de reflexión y también “porque puede impedir la paradoja del aislamiento, según la cual cada uno quiere actuar bien moralmente, si los demás también lo hacen, pero no lo hace si teme ser el único que actúa moralmente”, y esto es muy importante para el profesional de la docencia en el desempeño de sus funciones. Este elemento, por cierto, ¿cómo puede ser reconocido objetivamente?, ¿bajo qué parámetros y quién los establece? Un código de ética no se contemplaba en la Ley de Educación de 1955 (vigente hasta 1980) como lo podemos observar en su artículo 68 que señala únicamente que, “para el ejercicio de la enseñanza se requiere del título correspondiente”, y en el artículo 69 de la misma Ley, que indica, “...no pueden ejercer cargos docentes en los establecimientos de enseñanza: c) quienes cometan faltas contra las buenas costumbres”.



Es una singular característica que para el año 1955 los parámetros para el ejercicio de la docencia eran las buenas costumbres y en el año 1980 se incorpora la moralidad, pero no indica la ley cómo se puede medir o evaluar en el docente, ni siquiera quién podrá realizar esta evaluación, tal como puede apreciarse en el artículo 78 del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.

La existencia de buenas leyes o códigos de ética en el caso que nos ocupa no basta para garantizar un orden social justo. De hecho, ya se sabe que ante cualquier ley cabe manifestar el deseo de cumplirla o cabe, por el contrario, dar rienda suelta a la inclinación a evitarla (Ortiz, 1995).

Esto ya depende más de la cultura de los pueblos y de las personas. Y la ética nunca está de más. Porque está claro que esa actitud de fondo constituye un sentimiento moral. Bajo esta perspectiva no se puede descalificar la proliferación de códigos éticos diciendo que están de más, o que son triviales.

El asunto reclama una consideración mucho más detenida. Como siempre, requiere distinguir por qué llamamos código de conducta a cosas muy diversas. Y no conviene mezclar.

Cuando algunos organismos reguladores del mercado de valores imponen un código de comportamiento, lo hacen con la clara intención de que se cumpla. En el poder que ostenta radica el que los enunciados dejen de ser simples recomendaciones para convertirse en exigencias. En este sentido, algunos colegios profesionales y asociaciones han emitido en los últimos años diversas indicaciones acerca del buen desempeño profesional que, por lo menos, facilitan la actuación de quienes desean operar correctamente.

Para enmarcar las prácticas profesionales vemos surgir códigos de comportamiento para psicólogos, abogados, fiscales, jueces, ingenieros, médicos, periodistas, enfermeras, investigadores, educadores, etc.

Los códigos que rigen a los profesionales se basan en el carácter no cuestionable —no negociable de la dignidad personal, de la veracidad,— de la necesidad de establecer relaciones justas y de actuar según la prudencia.

Abundan las recomendaciones acerca de cómo deben ser las relaciones con los educandos, padres y representantes, compañeros de trabajo o colegas, contribuyentes, usuarios de servicios públicos, proveedores, empleados, directivos y con el medio ambiente, incluso. Los códigos de muchas instituciones suelen apuntar hacia objetivos diferenciados, que se desean acaben impregnando el diario quehacer de la vida de una determinada organización.



Es muy fácil ironizar o ridiculizar un código de estilo colgado de una pared, o sacado de una agenda. Pero esa misma actitud denotaría la falta de interés por cambiar las prácticas o usos menos adecuados.

La aceptación de un código de ética, por tanto, es algo más que una declaración de buenas intenciones, ya que nos introduce en una perspectiva moral diferente; representa unos contenidos objetivos, fijos, admitidos por todos, no negociables, gracias a lo cual la actuación éticamente correcta pasa de entrañar un cierto riesgo —el riesgo de quedarse solo— a ser socialmente reconocida y premiada.

Cuando existe una referencia ética objetiva —tenida por válida por todos los miembros de una organización— las acciones ya pueden ser juzgadas como correctas o incorrectas; mientras que si no existen referencias comunes las acciones se mueven con criterios estratégicos: hago una cosa u otra según lo que vaya a recibir a cambio, o según las repercusiones que puedo prever, o según intuya hasta dónde va a llegar la otra parte, etcétera.

Es por ello que proponer los elementos que conformarían un código de ética para los profesionales de la docencia, independientemente de sus funciones, es fundamental, si se quiere una mayor identificación y compromiso del funcionario con su rol y con la institución a la cual representa.

MORAL Y VALORES EN LO SOCIAL, PERSONAL Y PROFESIONAL

En el presente capítulo se presentará un análisis de la bibliografía consultada referente a la ética profesional.

El concepto de ética

Como todo saber, la ética puede ser analizada etimológicamente, investigando sus raíces lingüísticas. El término ética se deriva de la palabra *ethos*. Parece ser que el primero que utilizó esta palabra fue el poeta Homero, quien entendía por *ethos*: “Lugar habitado por hombres y animales”.

Otra interpretación interesante de esta palabra se encuentra en el filósofo griego Zenón de Citio, quien sostiene que el *ethos* “es la fuente de la vida, de la que manan los actos singulares”.

La acepción más conocida y difundida del vocablo *ethos* se presenta a partir de Aristóteles, ligada a un conocimiento llamado precisamente ética. Según esta acepción, *ethos* significa temperamento, carácter, hábito, modo de ser. De acuerdo



con el significado etimológico, ética sería una teoría o un tratado de los hábitos y las costumbres.

En efecto, el *ethos* según la tradición griega implica una serie de costumbres adquiridas por hábito y no innatas; el *ethos* significa una conquista del hombre a lo largo de su vida. Aristóteles distingue entre virtudes éticas o morales y virtudes dianoéticas o intelectuales.

Las primeras se generan por una repetición de actos y costumbres. Las virtudes éticas son, pues, fruto de la costumbre y se llegan a conquistar por medio de un modelo sistemático de vida. Comenta Aristóteles: “Las virtudes no nacen en nosotros ni por naturaleza ni contrariamente a la naturaleza, sino que, siendo nosotros naturalmente capaces de recibirlas, las perfeccionamos en nosotros por la costumbre.”

En cuanto a las virtudes intelectuales o dianoéticas, éstas se fundan en una comprensión racional o intelectual de la conducta.

Para no caer en la amplitud de la definición etimológica de la ética, se formulará otra definición en relación con su objeto de estudio.

Toda ciencia tiene un objeto de estudio llamado campo de investigación. De acuerdo con esto, puede afirmarse que ética es la ciencia filosófica encargada de estudiar o reflexionar sobre la moral, pero como la moral tiene un carácter humano y social, puede ampliarse esta definición señalando que la ética es la disciplina filosófica que estudia el comportamiento moral del hombre en sociedad.

La filosofía se interesa por sí misma en muchas cosas, pero hay tres en las que pone esencial interés:

1. Debemos aprender a pensar tan clara y lógicamente como nos sea posible.
2. Debemos mostrar la relevancia de esa manera de pensar para hacer frente a los problemas que se nos presentan.
3. Debemos pensar de tal forma que surjan alternativas nuevas y se abran nuevas opciones.

El fenómeno moral es una creación exclusiva del hombre. Sólo ciertos actos humanos pueden ser calificados como buenos o malos desde el punto de vista de la moral. Solamente el hombre tiene un sentido ético o una conciencia moral.



La conducta moral significa un comportamiento que se conforma de acuerdo con el código moral del grupo social:

Moral procede de la palabra latina *mores*, que significa modales, costumbres y modos populares de hacer las cosas. La conducta moral se ve controlada por los conceptos de moralidad, las reglas de conducta a las que se han acostumbrado los miembros de una cultura y que determinan los patrones esperados de comportamiento de todos los miembros del grupo.

Por el contrario, la conducta inmoral es el comportamiento que no se conforma en relación con las expectativas sociales. Esta conducta no se debe a la ignorancia de esas expectativas, sino a la desaprobación de las normas sociales o la falla de los sentimientos de obligación de apegarse a ellas y, finalmente, la conducta amoral o no moral se debe a la ignorancia de lo que el grupo social espera, más que a una violación intencional de las normas colectivas. Parte de la mala conducta de los niños pequeños es amoral más que inmoral.

Al nacer, ningún niño tiene conciencia ni escala de valores. En consecuencia, se pudieran considerar como no morales según ciertos autores.

Además, no se puede esperar que ningún niño desarrolle por sí solo un código moral. En lugar de ello se les debe enseñar a cada uno de ellos las normas del grupo sobre lo que es o no es correcto. El aprender a comportarse de un modo socialmente aprobado es un proceso prolongado y lento que se extiende hasta la adolescencia.

Sin embargo, la ética se ha caracterizado como una disciplina práctica. Esto es aceptable siempre y cuando se aclare que su normatividad procede de la naturaleza de su objeto: la moral. Y como se sabe, la moral está constituida por una serie de normas, costumbres y formas de vida que se presentan como obligatorias, valiosas y orientadoras de la actividad humana.

Por el solo hecho de estudiar y reflexionar sobre estas normas o reglas de conducta que forman el mundo de la moral se dice que la ética es una ciencia normativa. Es la ciencia del orden moral de la vida individual y social del hombre.

Algunos autores señalan dos niveles de la ética: la ética crítica, la cual es propiamente teórica y se encarga de determinar cuáles opiniones o creencias morales son válidas, y la ética aplicada, también llamada normativa, cuya función consiste en guiar la conducta para decidir cuál es la decisión mejor entre las posibles de realizar en una situación concreta.



De acuerdo con el normativismo, la ética no se propone comprobar lo que es, sino determinar lo que debe ser; se encarga de suministrar las reglas y normas de conducta que han de seguirse.

Está claro que los códigos de ética no pueden suplir la responsabilidad de la decisión personal. Una sociedad mejor no se logra con códigos. Pero muchas veces ocurre que quienes más critican su existencia piensan que los códigos éticos se limitan a vaguedades.

Un código tiene que aspirar a ser verdaderamente regulador, sin abusar de ideales abstractos; debe proteger el interés público y el de aquellas personas a quienes sirve la actividad profesional regulada.

La ética y la moral y su relación con otras ciencias y actividades humanas

Si la ética pretende lograr plena objetividad debe buscar apoyo en diversas ciencias, especialmente en las que se refieren al hombre. Enseguida se mencionan algunas ciencias que pueden ayudar a la ética en sus explicaciones: la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología e historia, teoría del derecho y economía, las cuales en su conjunto establecen una relación mutua e interdisciplinaria, cuyo enfoque resulta ser, por sus múltiples aportes, transdisciplinaria.

La antropología y la ética: Se ocupan de las costumbres humanas en diversos niveles de cultura y civilización. La antropología estudia el origen y el desarrollo de las costumbres humanas, pero sin formular juicio alguno acerca de su carácter moral o inmoral, en tanto que este carácter, en cambio, es lo único que interesa a la ética.

La psicología y la ética: Se ocupan ambas de la conducta humana, esto es, de las capacidades y los actos del hombre. La psicología estudia de qué modo se comporta realmente el hombre, en tanto la ética examina cómo debiera comportarse.

La sociología, la economía y la ciencia política: Estudian la vida social del individuo, y así lo hace también la ética. De hecho, la actual situación económica que existe en nuestro país ha generado discusiones acerca de lo ético del programa de ajustes que se adelanta.

Faria (1996) señaló en un extenso artículo de opinión acerca de las políticas inmorales, que si bien la moral:

...es la ciencia que enseña las reglas que deben seguirse para hacer el bien y evitar el mal, en consecuencia desde el punto de vista ético las políticas económicas deben estar orientadas



a generar el bien en general, y en particular acrecentar el bienestar material de la mayoría de la población. Cuando una política favorece a un grupo de la población y afecta adversamente a la mayoría, dicha política no sólo es ineficiente e injusta, también es inmoral...

En efecto, estas tres ciencias se ocupan de las instituciones sociales, económicas y políticas del hombre tal como son, de lo que son y de cómo funcionan, en tanto que la ética averigua lo que deberían ser, en términos de los derechos y los deberes humanos.

El estudio del derecho se relaciona estrechamente con la ética. Sin embargo, aunque ambos se ocupan de lo que debe ser, el derecho civil y la ley moral no siempre se corresponden exactamente. En efecto, el estudio del derecho civil se ocupa únicamente de los actos externos y de la legalidad positiva, en tanto que la ética se ocupa de los actos internos de la voluntad y del tribunal de la conciencia.

Por otra parte la moral, la cual es el objeto de la ética, tiene estrecha relación con otras actividades humanas, algunas de las cuales describiremos a título de ejemplo: la moral y la religión, la moral y la política, la moral y la ciencia y, por último, la moral y el arte.

Con todo lo anterior, podemos inferir que no hay actividad desplegada o desarrollada por el hombre que no esté ligada a lo ético y a lo moral.

La importancia de los valores en las dimensiones social, personal y profesional

Después de haber caracterizado a la ética como disciplina filosófica y de haberla relacionado con diversas ciencias y actos, corresponde determinar la importancia de los valores en la ética y, en general, en la vida humana. No puede concebirse la vida humana sin ideales, sin una tabla de valores que la apoye.

Son muchas las definiciones que existen para explicar este concepto. En sentido amplio consideramos como valor todo aquello que favorece la plena realización del hombre como persona.

Los valores influyen decisivamente en la existencia, son nuestra autodefinición como personas, ocupan el primer lugar en nuestro orden de prioridades y orientan nuestras decisiones.

Los valores se adquieren y se configuran a lo largo de toda la vida. La teoría de los valores como disciplina filosófica relativamente autónoma surgió con los trabajos de algunos filósofos de los siglos XIX y XX. Destacaron, sobre todo, Lötze, Brentano y Lessing.



Podemos precisar el concepto moderno de valor; sin embargo, no es fácil formular una definición exacta. Citemos algunas definiciones, entre muchas otras:

- Valor es todo lo que favorece el desarrollo y realización del hombre como persona.
- Valor es algo deseable y estimable para una persona o para un grupo de personas.
- Valor es una cualidad que percibimos en un objeto o en una persona y que nos puede complementar y perfeccionar.
- Valor es algo digno de ser buscado por alguien.
- Valor es una cualidad de las cosas o personas, que corresponde a alguna necesidad del ser humano.
- Valor es el grado de excelencia de una persona o cosa.

Las personas se rigen por las normas que tres instancias les inculcan o transmiten: la familia, la sociedad y la escuela, y por último el profesional (forma parte de la sociedad), el cual se rige por los códigos de ética profesional y las leyes de ejercicio profesional, de “obligada” observancia.

En este devenir tenemos a los medios de comunicación social, que contribuyen ampliamente con la distorsión de los valores que predominan en la sociedad. Ejemplos sobran en este sentido. Como factor de equilibrio (o desequilibrio) están los padres y los docentes, con sus juicios de valor ya establecidos, los cuales quieren transmitir a los suyos: hijos y alumnos, respectivamente.

Los padres “deciden” a cuál escuela asistirá su hijo, en la cual a su vez los docentes asumen la complicada tarea de ayudar a sus alumnos a tomar decisiones en función de sus valores.

El valor se convierte, entonces, en aquello a lo que se aspira, se desea, en cuanto representa un atractivo o un bien estimable que traerá satisfacciones o mejoras en un individuo y en la sociedad. Como consecuencia, los valores son inspiradores de la conducta del hombre. Así pues, el valor adquiere una gran importancia por cuanto se convierte en un elemento motivador de las acciones y del comportamiento del hombre.

Desde otro punto de vista, se puede afirmar que los valores suscitan o inspiran juicios. Se constituyen en puntos de referencia para emitir juicios sobre un comportamiento, un hecho o un objeto. Son los llamados juicios de valor.



Valores y actitudes de las dimensiones personal y social

Corresponde a la valoración de la persona en sí misma, es decir, a la autovaloración, al desarrollo de una conciencia sobre la propia dignidad personal, y esto determina la atención y desarrollo de valores como:

En la dimensión personal:

Formación integral

permanente: Implica la posibilidad de relacionarse con el medio a través de su propia formación.

La interioridad: Contempla la valoración de una actividad fundamentalmente humana: la reflexión.

La autocrítica: El hombre es un ser esencialmente crítico.

La creatividad: El potencial del hombre para su autorrealización: la capacidad de crear.

La actitud crítica: La actitud de cuestionamiento del hombre a sí mismo y frente a su entorno.

Actitud de apertura

hacia el cambio: Implica provocar los cambios así como aceptarlos y comprenderlos.

En la dimensión social:

Respeto al otro: Es la valoración base que reconoce el valor de cada persona. Implica conocer y reconocer las diferencias individuales.

Compartir en

comunidad: Responde al ideal de la vocación humana.

La solidaridad

responsable: Implica colaboración efectiva de todos los miembros de la sociedad o grupo al que se pertenece.

La justicia: Es el valor ideal de la convivencia de los hombres.



La paz: Representa un valor permanente perseguido por las sociedades humanas.

Actitud de apertura

y diálogo: Esta actitud implica trascender los propios límites para ensanchar el mundo hasta incluir al otro.

Actitud de correspon-

sabilidad solidaria: Ante los problemas de una comunidad, implica un compromiso de sus miembros en la participación y realización de acciones para solucionarlos.

Actitud de servicio: Ante las necesidades de los demás, implica una disposición a colaborar en todo momento con espíritu de solidaridad desinteresada. Impulsa también una acción solidaria con quienes más lo necesitan.

Si bien ha sido difícil definir los valores, éstos pueden caracterizarse de acuerdo con los siguientes aspectos:

Dependencia: Los valores no existen por sí mismos, necesitan un depositario en quien descansar; son como las cualidades de esos depositarios llamados bienes: la belleza de un cuadro, la utilidad de una herramienta.

Polaridad: El valor siempre oscila dentro de una polaridad. Toda polaridad encierra los dos valores límites: bueno-malo (moral); verdadero-falso (ciencia); bello-feo (arte).

Jerarquía: Ésta representa la tercera característica de los valores. Esto significa que los valores se presentan de acuerdo con una gradación; hay valores inferiores y valores superiores. Los valores plantean una jerarquía o tabla de valores.

Existen, según Piaget y Kohlberg (1967), diez valores morales universales, a saber:

1. Leyes y reglas.
2. Conciencia.
3. Roles personales afectivos.
4. Autoridad.
5. Derechos civiles.
6. Contrato, confianza y justicia en el intercambio.
7. Castigo.



8. El valor de la vida.
9. Derechos y valores de la propiedad.
10. Verdad.

Se podría estar en desacuerdo con los valores concretos que se han elegido como universales, pero parece difícil negar que ciertos valores o instituciones morales son universalmente comunes, incluso aunque las prácticas que se asocian a tales valores pueden variar radicalmente en sociedades distintas.

Incluso si afirmamos la existencia hipotética de algunos valores básicos universalmente aceptados, ¿cómo demostraría su existencia la posición de una secuencia universalmente aceptada?; ¿cómo demostraría su existencia la posición de una secuencia universal de estadios morales? El razonamiento de Kohlberg sobre este punto es complejo. No cree que esos valores universales sean enseñados directamente a los niños. Más bien los valores básicos están encarnados en instituciones sociales comunes, tales como la familia, el sistema legal y la economía.

Todas las sociedades tienen unidades familiares en las que se encarnan los roles personales afectivos; sistemas económicos en los que se formalizan las reglas de intercambio justo; sistemas legales en los que se mantiene el valor de la ley, etc. Los niños de cualquier sociedad están abiertos, y se les enseña a participar en esas instituciones, pero empiezan a aprender los valores básicos antes de participar en las instituciones en las que se encarnan tales valores básicos.

Un niño, por ejemplo, no tiene que ir a juicio para empezar a pensar en el valor de las leyes y las reglas; no tiene que entrar en un mercado para empezar a pensar en el valor de un intercambio justo, etcétera.

Es necesario enfatizar que históricamente, y a partir de un momento exclusivo desde el punto de vista religioso, las primeras normas que “obligan a un grupo determinado”, por ejemplo a los que profesan la fe cristiana, son los Diez Mandamientos.

Los valores no existen por sí mismos, necesitan apoyarse, plasmarse en realidades concretas llamadas bienes, lo cual trataremos en la siguiente sección.



El problema de la valoración moral

Recibe el nombre de valoración moral el hecho de atribuir, de adjudicar un valor a una acción humana determinada. La valoración es una reacción humana ante un hecho o un acontecimiento. En la valoración, la voluntad aprueba o repudia.

La valoración no tiene carácter abstracto; sus elementos: sujeto que valora, objeto de la valoración, resultado de la valoración o juicio de valor, son todos concretos, históricos y temporales. No se debe olvidar el origen humano y concreto de la valoración.

Valorizar, valorar, valuar, estimar —dice Paula Gómez Alonso— es una operación psíquica en cuyo fondo están el amor, el apetito, la necesidad. Por mucho que los axiologistas traten de hacer la depuración del concepto de valor y se hayan refugiado en la objetividad ideal, cosa imposible y contradictoria, de sus valores, no llegan a superar un psico-subjetivismo que de ninguna manera puede trascender lo universal. Los valores y las estimaciones varían con el individuo, con la familia, con la sociedad, con la nación, con la época.

Es un hecho indiscutible el carácter histórico de la valoración. La historia muestra los cambios que ha sufrido la conciencia moral; cada pueblo, cada época propone una escala de valores acorde con sus circunstancias. Una ética dogmática tenderá siempre a soslayar esta historicidad de la valoración; aferrada a un solo punto de vista, incurrirá en una miopía estimativa, incapaz de valorar, en su justa proporción, las concepciones morales del pasado o de otras culturas extrañas.

El papel de la ética, empero, consiste en encontrar un criterio objetivo para estudiar y comprender el fenómeno de la valoración, sin olvidar su sentido histórico.

Scheler distingue los valores objetivos (de las cosas), de los valores subjetivos (de las personas). A los primeros les da el nombre de “bienes” y a los segundos los llama “valores morales”. Estos últimos pueden ser positivos y negativos. “La existencia de un valor positivo es, en sí misma, un valor positivo. La existencia de un valor negativo es, en sí misma, un valor negativo. La inexistencia de un valor negativo es, en sí misma, un valor positivo”.

Los valores, que son absolutos, guardan una jerarquía objetiva entre sí, fundada en el valor personal y en el valor infinito de Dios.

La escala de valores, de inferiores a superiores, puede resumirse así:

- 1) Los valores del placer.
- 2) Los valores vitales (fuerte-noble-débil-vulgar).



- 3) Los valores estrictamente espirituales (los estéticos: bello, feo).
- 4) Los valores de la justicia o el valor negativo de la justicia.
- 5) Los valores referentes a la comprensión de la verdad o a la comprensión del error, y
- 6) El valor de lo santo o religioso y el no valor de lo profano o sacrílego. El valor supremo, entre estos últimos, es Dios.

Dentro de los derechos del hombre deberá figurar el relativo a la libre elección de una profesión, gracias a la cual el ciudadano tiene la prerrogativa de ejercer sus facultades y desarrollar su personalidad coadyuvando, al mismo tiempo, al beneficio social.

La profesión se define como la actividad o trabajo aprendido mediante el cual el individuo trata de solucionar sus necesidades materiales y las de las personas a su cargo, servir a la sociedad y perfeccionarse como ser moral. La profesión es el fruto de la más genuina expresión humana: la vocación. Y la fidelidad a esa vocación o “llamado” tiene profundas raíces éticas.

LA PRAXIS PROFESIONAL. NORMAS, CÓDIGOS Y PRINCIPIOS

Implicaciones éticas del ejercicio profesional

Dentro del tema de la realización de la moral ocupa un destacado lugar una rama eminentemente práctica de la ética que recibe el nombre de deontología. La deontología se define como la teoría de los deberes particulares propios de una profesión o situación. Se atribuye a Jeremías Bentham (1964) la creación de este término, quien lo entendía como un saber que enseña al hombre la manera de dirigir sus emociones de modo que queden subordinadas, en cuanto sea posible, a su propio bienestar.

La deontología, entendida como el estudio de los deberes y derechos de los profesionales, entraña una serie de virtudes y actitudes que una parte de la sociedad debe activar para hacer posible la moralización de la comunidad.

En efecto, los deberes que estudia y prescribe la deontología nos permiten referirnos a una serie de principios o códigos de acuerdo con los cuales debe vivir y realizarse el individuo, por ejemplo, el conjunto de reglas que norman la conducta de los médicos en sus relaciones entre sí y en sus relaciones con sus pacientes. Estas reglas forman la moral profesional del médico. Podemos decir que la moral



profesional “es el conjunto de facultades y obligaciones que tiene el individuo en virtud de la profesión que ejerce en la sociedad”.

La importancia de la moral profesional radica en el alcance social que tiene, ya que uno de los fundamentos básicos de la moral profesional es que sea instrumento de servicios colectivos. El trabajo profesional está íntimamente ligado con los fines de la existencia individual y social.

La función social de un ramo profesional fundamenta intereses y responsabilidades comunes de todos los que participan en ella. Los colegios de profesionales y sus respectivas federaciones, en su afán de lograr por parte de los profesionales en ellos agremiados un ejercicio ético de la profesión, han elaborado códigos de ética que moralmente deben constituir las pautas para el ejercicio profesional.

Normas morales y otros tipos de normas

Se ha visto que la moral está formada por un plano normativo y un plano fáctico; el primero está constituido por reglas de conducta o normas morales. A la ética le interesa saber qué naturaleza tiene la norma moral, cuáles son sus características frente a otros tipos de normas o reglas. Estos problemas corresponden, en la ética, al tema llamado la “ciencia de la norma moral”.

A continuación se compararan las normas morales con otro tipo de reglas, leyes y normas, con el fin de poder saber qué es y qué no es una norma moral.

Norma moral y ley natural. los estudiosos de la ética han advertido que se comprende bien qué es una norma si se la compara con el concepto de ley natural. Ya en el lenguaje cotidiano, para referirse a la norma moral se utiliza, muchas veces, el concepto de ley. ¿En qué se diferencian las leyes naturales de las normas o leyes morales?

Sobre la ley natural se han expresado muchas definiciones. Todas ellas tienen en común lo siguiente: la ley es una relación constante entre los hechos, es decir, la ciencia se ocupa de las relaciones constantes e invariables entre los hechos, y a este tipo de relaciones se les llama leyes. La palabra ley (en griego *nomos*) significa mandato, imperativo. Se llama así a la relación permanente entre los fenómenos debido a que es forzosa.

Una característica esencial de la ley es que se trata de un juicio que señala las relaciones constantes entre los fenómenos, y esto se basa en el principio de causalidad que sostiene que a determinadas condiciones corresponden necesariamente determinadas consecuencias.



Por ejemplo, si una persona arroja la pluma con que está escribiendo, sabrá de antemano que ésta tenderá a caer y no a quedar suspendida en el espacio, en virtud de la ley de la gravitación. La ley no admite excepciones, no dice que unos cuerpos caen y que otros no caen; su carácter de ley radica en que señala una necesidad.

En cambio, las normas morales son prácticas, no tratan de explicar sino de provocar, de suscitar un comportamiento que se considera adecuado o valioso. Por ejemplo, cuando se dice “el hombre debe ser veraz”, no se trata de explicar algo acerca de la veracidad o acerca del hombre, sino simplemente de indicar que la veracidad debe ser realizada.

Otra diferencia importante entre las normas morales y las leyes naturales consiste en que las últimas necesitan ser corroboradas por los hechos. Si efectivamente los cuerpos no cayeran, no valdría la ley que sostiene que todos los cuerpos caen. Las leyes naturales, para ser tales, deben ser verificadas en la experiencia (carácter *a posteriori* de las leyes). En cambio, la comprobación empírica no existe en el orden normativo (carácter *a priori* de las normas morales).

La validez de la norma moral es *a priori*, no se necesita observar si Juan, Pedro, etc., son veraces para determinar si vale la norma que dice: “debes ser veraz”. Supóngase que en el salón de clase nadie llega temprano, ni cumple con sus tareas. Si la norma moral dependiera de la experiencia, si descansara en los hechos, entonces se tendrían que invalidar las normas que dicen: “debes llegar temprano a tus clases”, “debes cumplir con tus tareas”.

Como se podrá observar, al referirnos a la “ley natural” la hemos entendido como “ley científica”, o sea, como aquella ley que los científicos (físicos, biólogos, químicos, etc.) formulan para explicar los procesos naturales.

Sin embargo, cabe señalar que el concepto de “ley natural” tiene también una connotación metafísica, que es preciso explicar brevemente: bajo otro sentido se llama ley natural a una norma de carácter moral impresa en la conciencia del hombre y que se opone muchas veces a las leyes civiles, es decir, a las leyes positivas que son las leyes escritas (en constituciones, códigos, reglamentos, legislaciones). Mientras que la ley natural tiene su origen en la naturaleza misma del hombre como ser espiritual y racional (naturaleza que se supone incólume), la ley civil procede de un orden social o de una segunda naturaleza creada por el hombre:

La ley natural se distingue de las leyes civiles o positivas por los caracteres siguientes: en primer lugar, la ley natural es universal y absoluta, mientras que las leyes civiles son variables



y relativas, puesto que éstas dependen tanto del hombre que las dicta, como de la época y del lugar en que se promulgan (Fingerman, 1964).

Norma moral y reglas técnicas. Las normas morales también se han comprobado con las llamadas reglas técnicas o reglas de las artes. Éstas constituyen una fórmula o receta técnica para el desarrollo eficaz de una actividad determinada (incluso los cursos llamados de “relaciones humanas” son reglas de este tipo).

Las reglas técnicas coinciden con lo que Kant llamó imperativos hipotéticos. Según Kant, todos los imperativos se expresan por un deber ser y muestran la relación de una ley objetiva de la razón con una voluntad que, por su constitución subjetiva, no es determinada necesariamente por la ley. El filósofo de Königsberg distingue entre:

1. *Imperativos hipotéticos:* Representan la necesidad práctica de una acción posible, como medio para conseguir otra cosa que se quiere (o que es posible que se quiera). Estos imperativos hipotéticos son semejantes a lo que se conoce como reglas técnicas, pues éstas señalan medios para lograr determinadas finalidades; su observancia no constituye una obligación para el sujeto que las aplica. Un ejemplo de la regla técnica sería: “los requerimientos que debo observar para construir un puente”. Este deber es, en realidad, una necesidad condicionada. Las reglas técnicas no expresan obligaciones sino que establecen condiciones.

Una regla técnica dice: “si quieres *a* tienes que realizar *b*” (si quieres construir un puente tienes que ceñirte a determinadas reglas de ingeniería). Las normas morales, en cambio, postulan deberes; su observancia es facultativa.

2. *Imperativo categórico:* Es el que representa una acción por sí misma, sin referencia a ningún otro fin, como objetivamente necesaria. Aquí la acción está representada en una voluntad conforme con la razón.

A diferencia de los imperativos hipotéticos, el imperativo categórico no expresa condiciones, no dice: “si quieres conseguir *a* debes realizar *b*”, sino que expresa un deber ser como fin en sí mismo (*a* debe ser *b*): “debes ser veraz, sin condición alguna”.

Las reglas técnicas también equivalen a lo que Kant llama reglas de la habilidad, consejos de la sagacidad; todas ellas no expresan una necesidad incondicional y objetiva (universalmente válida) como el imperativo categórico.

El consejo —dice Kant—, si bien encierra necesidad, es válido, sólo con la condición subjetiva contingente de que éste o aquel hombre cuente tal o cual cosa entre las que pertenecen a su felicidad; en cambio, el imperativo categórico no es limitado por condición



alguna y puede llamarse propiamente un mandato por ser, como es, absoluto, aunque prácticamente necesario. (Aquí la palabra necesario no significa necesidad causal, sino deber).

Normas jurídicas y normas morales. Al examinar las relaciones entre ética y teoría del derecho se vio el parecido entre estas ciencias, ya que las dos se refieren a normas o las estudian. Sin embargo, se dijo, las normas jurídicas estudiadas por el derecho tienen la característica de ser coercitivas, esto es, de imponerse por medio de la fuerza.

En cambio, las normas morales no presentan esta coercitividad en la medida en que son acatadas libre y conscientemente. Dicho de otra manera, las normas del derecho son heterónomas, mientras que las de la moral son autónomas.

La violación de la norma jurídica trae como consecuencia el castigo penal (multa, encarcelamiento, destierro, pena de muerte, etc.). El derecho es una expresión social acompañada de sanciones legales. En cambio, la violación de una norma moral acarrea lo que se denomina remordimiento moral.

Este carácter no coercible de las normas morales ha hecho pensar en una especie de supremacía de la moral sobre el derecho. Así, José Vasconcelos, en su *Ética*, dice, por ejemplo:

El derecho depende del criterio social, convencional, ocasional del legislador, no siempre de los dictados de una moral trascendente. La moral puede llegar a ser estética, y hecha virtud, alcanza a Dios. El derecho apenas puede garantizarnos la equidad de las relaciones individuales, las libertades públicas, el orden en el caos, de los apetitos; su misma culminación puede ser ética, nunca estética.

Según Vasconcelos, lo estético significa una instancia superior a otras formas de vida.

Expliquemos algunas diferencias entre normas morales y normas jurídicas a través del siguiente esquema:

Normas morales. Regulan el comportamiento interno del sujeto.

Normas jurídicas. Regulan el comportamiento exterior del sujeto. Su desobediencia entraña un castigo penal (coercitividad). Son heterónomas, su fuerza obligatoria proviene de una voluntad extraña al sujeto (códigos penales, leyes formuladas por el Estado, etcétera).

Normas morales y normas sociales. Dentro del comportamiento normativo se encuentran reglas convencionales que no pertenecen propiamente al ámbito de la



moral y que regulan también el comportamiento de los hombres en la sociedad. Estas reglas, llamadas normas sociales, reglas de convivencia social o del trato social, también entrañan obligaciones y regulan las relaciones de los individuos. Son, por ejemplo: vestir adecuadamente en una ceremonia, conceder un lugar a una dama, devolver un saludo, etcétera.

La ética se pregunta si acaso estas reglas tienen un carácter moral, y cuáles son sus relaciones y diferencias con las normas jurídicas y morales.

El tipo de obligación que entrañan estas reglas de convivencia social no es, en manera alguna, una imposición coercitiva inherente al derecho; tampoco hay, en este tipo de reglas, una convicción y una adhesión íntima como las que acompañan a las normas morales.

El incumplimiento de una norma social, por ejemplo, no saludar con corrección, no implica una multa o algo parecido sino sólo la reprobación o el ridículo. En general, todas estas reglas de cortesía son cumplidas por el sujeto de manera impersonal y hasta hipócrita. Una forma de saludar y felicitar es casi siempre una especie de cliché, de forma convencional.

Las normas sociales cambian considerablemente de una sociedad a otra, incluso de un grupo social a otro. Muchas de estas reglas, por su intrascendencia, suelen desaparecer rápidamente.

El hombre, cuando vivía en condición de nómada, establecía una serie de normas que le permitían regular su actividad en su momento y en el lugar donde se establecía.

Al trasladarse a otro sitio, agotados los recursos y posibilidades para su desenvolvimiento y sobrevivencia, cuyas condiciones eran diferentes a las anteriores, debía por ende establecer otro conjunto de normas, que por lo general eran diferentes. Eran flexibles en ese sentido por su adaptabilidad a las nuevas circunstancias en que el grupo iba a desenvolverse. Cuando el hombre se convierte en sedentario, obviamente pierde su condición de nómada y las normas se ajustan ya no únicamente a las circunstancias ambientales, ecológicas, familiares, sociales, laborales, culturales, económicas, etc., sino a las que el grupo determina en función de su desarrollo a futuro, y es aquí donde las normas se ajustan a la circunstancia permanente, posibilitando su evolución, mas no su sustitución.

Normas morales y normas religiosas. Para aclarar la esencia de la norma moral también se la ha comparado con las normas religiosas. Toda religión supone deberes, normas que regulan el comportamiento de los fieles. Ahora bien, ¿tienen estas



normas un carácter moral? Es obvio que muchas de estas reglas tienen carácter moral (por ejemplo, los Diez Mandamientos); en cambio otras, por su carácter formal y externo, son indiferentes a la moral (por ejemplo, asistir a un ritual). Otras normas religiosas pueden hasta atentar contra la moral (por ejemplo, los sacrificios humanos).

Igual que el derecho, la religión incurre en la heteronomía. Aquí el sujeto no actúa libremente, la obligación proviene de una suprema autoridad.

Fromm distingue entre una ética autoritaria (ética religiosa) y una ética humanística. En la primera, una autoridad es la que establece lo que es bueno para el hombre y prescribe las leyes y normas de conducta. En cambio, en la ética humanística es el hombre mismo quien establece las normas y es, a la vez, el sujeto de las mismas.

La distinción que ofrece Erich Fromm puede muy bien servir para ilustrar la naturaleza de las normas morales frente a las religiosas. Esta distinción entre ética autoritaria y ética humanística no significa, empero, que esta última esté exenta de autoridad.

Lo que sucede es que la autoridad que impera en la ética autoritaria es de carácter irracional e indiscutible, mientras que en la ética humanística se encuentra una autoridad racional, sujeta a críticas y correcciones. En la ética autoritaria la crítica a la autoridad no es sólo algo no solicitado, sino prohibido.

La autoridad irracional —sostiene Fromm— se basa por su misma naturaleza en la desigualdad e implica diferencias de valores, o sea, el individuo queda aniquilado frente a una autoridad que se considera trascendente al individuo. La autoridad ordena que la obediencia sea la máxima virtud, y la desobediencia el pecado capital. La rebelión es el pecado imperdonable en la ética autoritaria.

Sin embargo, es necesario aclarar que la ética autoritaria no es en absoluto exclusivamente religiosa, pues también cobra expresión en Estados totalitarios y antidemocráticos.



Sesión 3

CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ (EXTRACTO)

PREÁMBULO

El Preámbulo recuerda los principios fundamentales de las Naciones Unidas y las disposiciones precisas de algunos tratados y declaraciones relativos a los derechos del hombre; reafirma la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad; subraya de manera especial la responsabilidad primordial de la familia por lo que respecta a la protección y asistencia, así como la necesidad de una protección jurídica del niño antes y después del nacimiento, la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño y el papel crucial de la cooperación internacional para que los derechos del niño se hagan realidad.

Artículos

1. *Definición de niño.*

Se entiende por niño a todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad.

2. *No discriminación.*

Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación.

3. *Interés superior del niño.*

Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo. Corresponde al Estado asegurarle una adecuada protección y cuidado, cuando los padres u otras personas responsables no tienen capacidad para hacerlo.

4. *Aplicación de los derechos.*

Es obligación del Estado adoptar las medidas necesarias para dar efectividad a todos los derechos reconocidos en la presente Convención.



5. *Dirección y orientación paternas.*

Es obligación del Estado respetar la responsabilidad y los derechos de los padres y de los familiares de impartir al niño la orientación apropiada a la evolución de sus capacidades.

6. *Supervivencia y desarrollo.*

Todo niño tiene derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar su supervivencia y su desarrollo.

7. *Nombre y nacionalidad.*

Todo niño tiene derecho a un nombre desde su nacimiento y a obtener una nacionalidad.

8. *Preservación de la identidad.*

Es obligación del Estado proteger y, si es necesario, restablecer la identidad del niño, si éste hubiera sido privado de parte o de todos los elementos de la misma (nombre, nacionalidad y vínculos familiares).

9. *Separación de los padres.*

Es un derecho del niño vivir con sus padres, excepto en los casos en que la separación sea necesaria para el interés superior del propio niño. Es derecho del niño mantener contacto directo con ambos padres, si está separado de uno de ellos o de los dos. Corresponde al Estado responsabilizarse de este aspecto, en el caso de que la separación haya sido producida por acción del Estado mismo.

10. *Reunificación familiar.*

Es derecho de los niños y de sus padres salir de cualquier país y entrar en el propio, en vistas a la reunificación familiar o el mantenimiento de la relación padres-hijos.

11. *Retenciones y traslados ilícitos.*

Es obligación del Estado adoptar las medidas necesarias para luchar contra los traslados ilícitos y la retención ilícita de niños en el extranjero, ya sea por uno de sus padres, ya sea por una tercera persona.

12. *Opinión del niño.*

El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que lo afectan.

13. *Libertad de expresión.*

Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.

14. *Libertad de pensamiento, conciencia y religión.*

El niño tiene derecho a las libertades de pensamiento, de conciencia y de religión bajo la dirección de sus padres y de conformidad con las limitaciones prescritas por la ley.

15. *Libertad de asociación.*

Todo niño tiene derecho a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, siempre que ello no vaya en contra de los derechos de otros.

16. *Protección de la vida privada.*

Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor.

17. *Acceso a una información adecuada.*

Los medios de comunicación social desempeñan un papel importante en la difusión de información destinada a los niños, que tenga como fin promover su bienestar moral, el conocimiento y comprensión entre los pueblos, y que respete la cultura del niño. Es obligación del Estado tomar medidas de promoción a este respecto y proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar.

18. *Responsabilidad de los padres.*

Es responsabilidad primordial de ambos padres la crianza de los niños y es deber del Estado brindar la asistencia necesaria en el desempeño de sus funciones.

19. *Protección contra los malos tratos.*

Es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por los padres o cualquier otra persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto.

20. *Protección de los niños privados de su medio familiar.*

Es obligación del Estado proporcionar protección especial a los niños privados de su medio familiar y asegurar que puedan beneficiarse de cuidados que sustituyan la atención familiar o de la colocación en un establecimiento apropiado, teniendo en cuenta el origen cultural del niño.



21. *Adopción.*

En los Estados que reconocen y/o permiten la adopción se cuidará de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y de que estén reunidas todas las garantías necesarias para asegurar que la adopción es admisible, así como las autorizaciones de las autoridades competentes.

22. *Niños refugiados.*

Protección especial será proporcionada a los niños considerados refugiados o que soliciten el estatuto de refugiados, y es obligación del Estado cooperar con los organismos competentes para garantizar dicha protección y asistencia.

23. *Niños impedidos.*

Los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad.

24. *Salud y servicios médicos.*

Los niños tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de la salud y a tener acceso a servicios médicos y de rehabilitación, con especial énfasis en aquellos relacionados con la atención primaria de salud, los cuidados preventivos y la disminución de la mortalidad infantil. Es obligación del Estado tomar las medidas necesarias orientadas a la abolición de las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud del niño.

25. *Evaluación periódica de la internación.*

El niño que ha sido internado por las autoridades competentes para su atención, protección o tratamiento de salud física o mental tiene derecho a una evaluación periódica de todas las circunstancias que motivaron su internación.

26. *Seguridad Social.*

Todo niño tiene derecho a beneficiarse de la seguridad social.

27. *Nivel de vida.*

Todo niño tiene derecho a beneficiarse de un nivel de vida adecuado para su desarrollo y es responsabilidad primordial de los padres proporcionárselo. Es obligación del Estado adoptar medidas apropiadas para que dicha responsabilidad pueda ser asumida y que lo sea de hecho, si es necesario, mediante el pago de la pensión alimenticia.

28. *Educación.*

Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar, por lo menos, la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.

29. *Objetivos de la educación.*

El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcando el respeto por los derechos humanos elementales y desarrollando el respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

30. *Niños pertenecientes a minorías o pueblos indígenas.*

Es derecho de los niños que pertenecen a minorías o a pueblos indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.

31. *Esparcimiento, juego y actividades culturales.*

El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales.

32. *Trabajo de menores.*

Es obligación del Estado proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para su salud, educación o desarrollo, fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo.

33. *Uso y tráfico de estupefacientes.*

Es derecho del niño ser protegido del uso de estupefacientes y sustancias psicotrópicas y obligación del Estado impedir que estén involucrados en la producción o distribución de tales sustancias.

34. *Explotación sexual.*

Es derecho del niño ser protegido de la explotación y abuso sexuales, incluyendo la prostitución y su utilización en prácticas pornográficas.

35. *Venta, tráfico y trata de niños.*

Es obligación del Estado tomar todas las medidas necesarias para prevenir la venta, el tráfico y la trata de niños.



36. *Otras formas de explotación.*

Es derecho del niño recibir protección contra todas las otras formas de explotación no consideradas en los artículos 32, 33, 34 y 35 de esta Convención.

37. *Tortura y privación de la libertad.*

Ningún niño será sometido a la tortura, a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, a la pena capital, a la prisión perpetua y a la detención o encarcelación ilegales o arbitrarias. Todo niño privado de la libertad deberá ser tratado con humanidad, estará separado de los adultos, tendrá derecho a mantener contacto con su familia y a tener pronto acceso a la asistencia jurídica o a cualquier otra asistencia adecuada.

38. *Conflictos armados.*

Ningún niño que no haya cumplido los 15 años de edad deberá participar directamente en hostilidades o ser reclutado por las fuerzas armadas. Todos los niños afectados por conflictos armados tienen derecho a recibir protección y cuidados especiales.

39. *Recuperación y reintegración social.*

Es obligación del Estado tomar las medidas apropiadas para que los niños víctimas de la tortura, de conflictos armados, de abandono, de malos tratos o de explotación reciban un tratamiento apropiado, que asegure su recuperación y reintegración social.

40. *Administración de la justicia de menores.*

Todo niño que sea considerado acusado o declarado culpable de haber infringido las leyes tiene derecho a que se respeten sus derechos fundamentales y, en particular, el derecho a beneficiarse de todas las garantías de un procedimiento equitativo, e incluso a disponer de asistencia jurídica o de otra asistencia adecuada en la preparación y presentación de su defensa. Siempre que sea posible, se evitará recurrir a procedimientos judiciales y a la internación en instituciones.

41. *Respeto de las normas vigentes.*

En el caso de que una norma establecida por una ley nacional u otro instrumento internacional vigente en dicho Estado sea más favorable que la disposición análoga de esta Convención, se aplicará dicha norma más favorable.



APLICACIÓN Y ENTRADA EN VIGOR

Las disposiciones de los artículos 42 a 54 comprenden, entre otras cosas, los puntos siguientes:

- 1) La obligación del Estado de dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención, tanto a los adultos como a los niños.
- 2) La creación de un Comité de los Derechos del Niño, integrado por diez expertos, encargados de examinar los informes que los Estados Partes en la Convención presentarán en el plazo de dos años a partir de la fecha de ratificación y, en lo sucesivo, cada cinco años.
- 3) La amplia difusión por parte de los Estados Partes de sus informes en sus respectivos países.
- 4) El Comité puede proponer que se realicen estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño y puede transmitir sus recomendaciones a los Estados Partes interesados, así como a la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- 5) Con objeto de “fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional”, los organismos especializados de las Naciones Unidas (tales como la OIT, la OMS y la UNESCO) y el UNICEF tendrán derecho a asistir a las reuniones del Comité. Dichos organismos, así como cualquier otro considerado “competente”, incluidas las ONGs con estatuto consultivo ante las Naciones Unidas, y otros organismos de las Naciones Unidas, tales como el ACNUR, podrán presentar al Comité informes pertinentes y ser invitados a proporcionar asesoramiento, con el fin de asegurar la mejor aplicación posible de la Convención.



Sesión 4

LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO*

INTRODUCCIÓN

La presente es una guía metodológica para realizar actividades de enseñanza y aprendizaje de los derechos del niño, durante una semana escolar.

La idea es que las actividades se desarrollen con una metodología activa, lúdica y participativa, lo que implica momentos de reflexión, análisis de los derechos del niño y, sobre todo, la recuperación de la expresión de la visión infantil sobre sus propios derechos.

Dichas actividades se encuentran organizadas pensando, fundamentalmente, en educar sobre los derechos del niño a los propios niños y niñas que cursan la educación básica, a partir de actividades grupales en las que el maestro irá profundizando y que irá relacionando con los contenidos curriculares durante todo el ciclo escolar.

Para realizar las actividades se han elegido los siguientes temas a desarrollar durante la semana:

Lunes: *Derecho a crecer en familia.*

Martes: *Derecho a vivir en un medio ambiente sano.*

Miércoles: *Derecho a la protección.*

Jueves: *Derecho al respeto.*

Viernes: *Derecho a la educación.*

Uno de los aspectos más importantes para orientar el trabajo de los adultos respecto de los niños es rescatar la percepción infantil sobre sus propios derechos. Por ello, les proponemos que una vez terminada la actividad los alumnos realicen una breve evaluación sobre cómo viven y entienden los derechos reflexionados.

Cabe mencionar que en este material, cada vez que se hable de docente o maestro, alumno o niño, se hace referencia tanto a maestros como a maestras, a alumnos como alumnas, niños y niñas; lo mismo se aplica para los otros sustantivos genéricos.

* UVP de Santiago de Chile, *Para educar en los derechos de los niños*, CNDH, 1996.



Ése es el sentido; el maestro puede recuperar los resultados de dicha evaluación a partir de la siguiente pauta:

INSTRUCCIONES

1. Esta pauta será llenada por el maestro y tiene por objeto conocer y ubicar la vivencia y percepción que tienen los niños sobre el respeto de sus propios derechos. Para llenar la pauta, se recomienda realizar la consulta con los alumnos al finalizar la semana, preferentemente al término de la jornada escolar; es decir, el viernes o iniciando el lunes siguiente.
2. Se aplica la pauta haciendo las preguntas en voz alta, explicando su sentido; los alumnos levantan la mano cuando estén de acuerdo con alguna de las opciones planteadas. Esta fórmula, desde luego, no limita a quienes deseen hacer comentarios.
3. Posteriormente, se anota el resultado en la pauta, de acuerdo con el número de alumnos que se pronunciaron en favor de las opciones señaladas en cada pregunta.
4. Una vez respondida la pauta, se concentran los datos abajo señalados y se comenta tanto con los niños como con los padres de familia.



PAUTA DE REGISTRO DE EVALUACIÓN

| Principio o derecho destacado | Siempre se cumple | Sólo a veces se cumple | Nunca se cumple | Total |
|--|-------------------|------------------------|-----------------|-------|
| Tengo derecho a crecer en familia, con cariño, afecto y comprensión. | | | | |
| | | | | |
| Tengo derecho a vivir en un ambiente sano, libre de contaminación, con aire y agua limpios, con áreas verdes para jugar. | | | | |
| | | | | |
| Tengo derecho a ser niño, puedo pensar, reír, tener amigos, héroes, fantasías y sueños. | | | | |
| | | | | |
| Tengo derecho al respeto, a hablar y ser escuchado, a participar, a integrarme, a equivocarme. | | | | |
| | | | | |
| Tengo derecho a la educación, a participar en la escuela, a aprender y a crecer. | | | | |
| | | | | |

TOTAL DE ALUMNOS: _____

Escuela: _____

Nombre del maestro: _____

Grado: _____

Núm. de alumnos: _____

Dirección: _____

Delegación o municipio: _____



INSTRUCCIONES PARA EL USO DE LAS FICHAS

Alumnos de Primaria:

1. Los alumnos deberán dividirse en equipos de seis personas. Esta división permite una reflexión más profunda y un intercambio de experiencias.
2. Cada equipo desarrolla el tema que aparece en la ficha, leyendo el artículo señalado de la Convención, y realizando las actividades correspondientes. El docente hace comentarios sobre las experiencias y demostraciones de los niños frente a los artículos trabajados.
3. Posteriormente, el equipo escribe sus conclusiones en el pizarrón y las expone ante el resto del grupo.
4. El docente encamina la sesión para que se elabore una conclusión sobre cómo se viven los derechos del niño en la familia y en la comunidad.

FICHAS

Lunes

DERECHO A CRECER EN FAMILIA

Nombre de la actividad: Dando cariño, recibiendo cariño.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño” (artículo 18 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Reconocer la importancia que tiene dar y recibir afecto al interior de la familia para el sano y armónico desarrollo de la niñez.



Grados: 1o. y 2o.

Contenido temático:

- 1er. grado: - Distintos tipos de familia, integrantes y parentesco.
 - La comunicación y el diálogo para fomentar un ambiente de respeto, colaboración y ayuda mutua.
- 2o. grado: - Distintos tipos de familia, integrantes y parentesco.
 - Valores que se promueven en la familia: unidad y solidaridad.
 - Las costumbres familiares: fiestas, juegos, diversiones.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Un muñeco o títere.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 Ubicar a los niños en círculo. El maestro, mientras tanto, sostiene un muñeco en sus manos.
- 1.2 Se les pide a los niños, por turno, que asuman el rol de papá y el de mamá y que le demuestren su cariño al muñeco (como sus padres lo hacen con ellos).
- 1.3 Cuando todos hayan terminado, preguntar:
 - ¿Por qué los papás hacen esto que ellos realizaron con el muñeco?
 - ¿Qué hacemos para demostrarle al papá y a la mamá y a otras personas que los queremos?

2. Cierre

- 2.1 Los alumnos, por equipos, dibujan diferentes formas de dar y recibir afecto en la familia.

3. Actividades para el docente

- 3.1 Relacionar los resultados de los comentarios y dibujos con el contenido del derecho destacado.
- 3.2 Se recomienda que ese día se deje escrito en un cartel el derecho destacado.



3.3 Para ampliar la información se puede consultar el artículo 9o. de la Convención.

3.4 Aplicar la pauta de evaluación.

Lunes

DERECHO A CRECER EN FAMILIA

Nombre de la actividad: Todos merecemos amor.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño” (artículo 18 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Comprender la necesidad que tienen los niños y las niñas de sentir afecto por parte de sus familiares, así como la importancia de éste para un sano desarrollo.

Grados: 3o. y 4o.

Contenido temático:

3er. grado: - Derecho a ser protegido por la familia y el Estado contra abusos físicos y mentales.

4o. grado: - Los derechos de los niños.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliego de papel blanco.
- Lápices de colores o crayolas.



SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 Los alumnos hacen un listado de lo que los pone contentos y de lo que los pone tristes.
- 1.2 Posteriormente, se reúnen en pequeños equipos de trabajo para dibujar escenas en donde se expresen los aspectos que los ponen tristes o contentos y responden a la siguiente pregunta:
 - ¿Qué necesitamos nosotros como niños?

2. Cierre

- 2.1 Los equipos exponen ante el grupo sus dibujos y discuten sus respuestas.

3. Actividades para el docente

- 3.1 El docente relaciona el tema discutido con el principio destacado.
- 3.2 Se recomienda escribir una carta en donde se destaque la importancia de crecer en el seno familiar y se deja en un lugar visible del aula, a fin de que sea leída por todos.

Lunes

DERECHO A CRECER EN FAMILIA

Nombre de la actividad: La necesidad que nos hace personas.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño” (artículo 18 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Describir la importancia que tiene dar y recibir amor en nuestras vidas.



Grado: 5o.

Contenido temático:

5o. grado: - Convención sobre los Derechos de la Niñez.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 El docente recuerda cuáles son las necesidades vitales del ser humano.
- 1.2 El docente solicita a los alumnos que nombren otras necesidades que los distinguen del resto de los seres vivos. A partir de una lluvia de ideas, se anotan en el pizarrón los aportes del grupo.
- 1.3 Los alumnos se reúnen en equipos pequeños y en un pliego de papel grande escriben, por orden de importancia, 10 necesidades dichas por ellos mismos.
- 1.4 Los equipos exponen ante el grupo sus prioridades, argumentando sobre las tres primeras de su lista.

2. Cierre

- 2.1 El grupo diseña un cartel en el que se destaque el preámbulo de la Convención sobre los Derechos de la Niñez, firmado e ilustrado por todos.

3. Actividades para el docente

- 3.1 El docente sintetiza las respuestas y hace referencia al preámbulo de la Convención.
- 3.2 Se aplica al final la evaluación.



Martes

DERECHO A VIVIR EN UN MEDIO AMBIENTE SANO

Nombre de la actividad: Un mundo limpio.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar las características y condiciones de un medio ambiente adecuado para crecer y desarrollarse dignamente.

Grados: 1o. y 2o.

Contenido temático:

- 1er. grado: - Identificación de algunas semejanzas y diferencias entre el campo y la ciudad.
- 2o. grado: - Fiestas y costumbres de la localidad: bailes, alimentos, artesanías, vestido, juegos y juguetes.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

1.1 El docente propone diferenciar “lo bonito” y “lo feo” que hay en la localidad.

1.2 Los alumnos hablan sobre su localidad, teniendo como pauta las siguientes preguntas:

- ¿Qué lugares nos gustan de ella?
- ¿Qué es lo feo de la localidad?
- ¿Qué habría que hacer para mejorarla?



2. Cierre

2.1 Los alumnos se dividen en equipos de trabajo y dibujan cómo les gustaría que fuera su población.

3. Actividades para el docente

3.1 El docente explica el artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.

3.2 Se recomienda realizar un cartel cuyo contenido exprese el artículo 27 de la Convención.

3.3 Para ampliar la información, se recomienda consultar los artículos 24 y 30 de la Convención.

3.4 Aplicar la pauta de evaluación.

Martes

DERECHO A VIVIR EN UN MEDIO AMBIENTE SANO

Nombre de la actividad: La Tierra es nuestra casa.

Derecho destacado:

“Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente” (artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Señalar las características y condiciones físicas y ambientales que debe tener un buen lugar para vivir y desarrollarse dignamente.

Grados: 3o., 4o. y 5o.

Contenido temático:

3er. grado: - Los derechos de los niños.

- Manifestación de las enfermedades más frecuentes.

4o. grado: - Los derechos de los niños.

- Importancia de una buena alimentación, sana y nutritiva.



- 5o. grado: - Identificación de algunos de los principales problemas de salud en México. La drogadicción y el alcoholismo como problemas de salud.
- La importancia de la conservación del equilibrio ecológico. Programas y campañas.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 El docente propone dibujar en equipos de trabajo el planeta Tierra con los problemas más comunes que aquejan a la humanidad (contaminación, hambre, etcétera).
- 1.2 Los equipos exponen sus dibujos ante el grupo.
- 1.3 El docente anota en el pizarrón las enfermedades expresadas por los equipos y formula las siguientes preguntas, a fin de generar la discusión de grupo:
 - ¿Cuáles de ellas hay en nuestra localidad?
 - ¿Qué podemos hacer?

2. Cierre

- 2.1 Los equipos elaboran un cartel en donde se exprese, a manera de consigna, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.

3. Actividades complementarias

- 3.1 Los alumnos elaboran propuesta de soluciones. Por ejemplo: una carta dirigida al presidente municipal o al delegado, en el caso del Distrito Federal, en la cual se mencionen los problemas que afectan a la población, las condiciones de los espacios públicos, plazas, parques, y porque vulneran directa o indirectamente la calidad de vida de los miembros de la localidad.
- 3.2 Realizar una encuesta por escuela sobre las posibles soluciones a estos problemas.



Martes

DERECHO A VIVIR EN UN MEDIO AMBIENTE SANO

Nombre de la actividad: La Tierra viva es nuestra vida.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Establecer la relación que existe entre la Tierra, la vida humana y la calidad de vida.

Grado: 6o.

Contenido temático:

- Ecosistemas artificiales.
- La importancia de la conservación del equilibrio ecológico.
Programas y campañas.
- Convención sobre los Derechos de la Niñez.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.
- Plumas.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

1.1 El docente pide a los alumnos que imaginen que la Tierra tiene vida y funciona como nosotros, orgánicamente.

1.2 A partir de esta idea, se puede concluir que la Tierra debe tener derechos como nosotros (artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).



1.3 Los alumnos forman equipos de trabajo y se propone lo siguiente:

- Dibujar el planeta Tierra como si fuera una persona.
- Escribir 5 derechos que le correspondan.

1.4 Los equipos exponen sus dibujos y en plenaria discuten los derechos que tiene la Tierra.

2. Cierre

2.1 El docente cierra la plenaria con la pregunta:

- ¿Si muere la Tierra, qué seríamos?

3. Actividades para el docente

3.1 Hacer referencia al artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez y comentarlo.

3.2 Se recomienda consultar los artículos 24 y 30 de la Convención.

3.3 Aplicar la pauta de evaluación.

Miércoles

DERECHO A LA PROTECCIÓN

Nombre de la actividad: Abusos contra los niños.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social” (artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar las razones que determinan el porqué los niños no deben trabajar.

Grados: 1o. y 2o.

Contenido temático:

- 1er. grado: - Todos los niños y niñas tienen los mismos derechos.
- 2o. grado: - Derechos de niños y niñas: protección contra el maltrato físico y mental.



Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones
- Plumas.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

1.1 El docente narra al grupo la situación que viven los niños que trabajan, luego plantea las siguientes preguntas para conversar:

- ¿Por qué algunos niños trabajan?
- ¿Está bien que trabajen?
- ¿Qué prefieren ellos, jugar o trabajar?

1.2 Los alumnos plasman en un dibujo su opinión sobre el hecho de que los niños trabajen.

2. Cierre

2.1 Se exponen los dibujos ante el grupo y se comenta su contenido.

3. Actividades para el docente

3.1 Hacer referencia al artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.

3.2 Consultar el artículo 19 de la Convención a fin de ampliar la información.

3.3 Aplicar la pauta de evaluación.

Miércoles

DERECHO A LA PROTECCIÓN

Nombre de la actividad: Abusos contra los niños.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su



salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social” (artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar las formas de abuso y maltrato que sufren los niños trabajadores por parte de los adultos.

Grados: 3o. y 4o.

Contenido temático:

- 3er. grado: - Los derechos de todos los niños: derecho a ser protegido por la familia y el Estado contra abusos físicos y mentales.
 - La igualdad de derechos de los mexicanos.
- 4o. grado: - Instituciones que protegen la infancia. Servicios que prestan.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

1.1 El docente narra la situación que viven los niños trabajadores; después, para generar la participación, formula las siguientes preguntas:

- ¿Por qué los niños no deben trabajar?
- ¿Quién de ustedes trabaja?
- ¿Conocen niños que trabajen?

2. Cierre

2.1 De manera individual los alumnos dibujan las condiciones de trabajo que establecen las leyes para los niños trabajadores.



3. Actividades para el docente

- 3.1 Hacer referencia de lo que pasa con los niños campesinos que apoyan en las labores de recolección, ordeña y pastoreo, y explicar el artículo 32 de la Convención.
- 3.2 Consultar el artículo 19 de la Convención, a fin de ampliar la información.

Miércoles

DERECHO A LA PROTECCIÓN

Nombre de la actividad: El trabajo infantil.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social” (artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar al trabajo infantil como un medio de explotación.

Grados: 5o. y 6o.

Contenido temático:

- 5o. grado: - Los niños que trabajan.
 - Convención sobre los Derechos de la Niñez.
- 6o. grado: - La Constitución de 1917: artículos 3o., 27 y 123.

Duración: 2 horas.

Material:

- Aula grande.



SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 El docente define y explica los problemas que dan origen a los niños trabajadores.
- 1.2 El docente propone un juego de roles a fin de buscar alternativas de solución a la explotación infantil.
- 1.3 El docente asigna roles a los alumnos y entrega tarjetas donde explica las funciones que cumpliría cada representación en el juego.

Roles:

- 5 niños explotados.
- 5 representantes de los docentes.
- 5 representantes de comisiones de derechos humanos.
- 5 representantes de organismos no gubernamentales de derechos humanos.
- 5 representantes de instituciones gubernamentales de protección a la niñez.
 - a) Los niños explotados relatan caso a caso su situación de explotación.
 - b) Los alumnos forman los grupos de trabajo, integrados por un representante de cada uno de los roles.
 - c) Cada grupo discute y analiza los casos presentados para buscar alternativas de solución a cada uno.
 - d) Cada grupo expone sus propuestas ante los demás grupos.

2. Cierre

- 2.1 Los alumnos elaboran un folleto cuyo tema sea “Derechos de la niñez a la protección de cualquier tipo de abuso y normas jurídicas que contemplan el trabajo infantil”. Este folleto puede distribuirse en toda la escuela y en la comunidad de padres de familia.

3. Actividades para el docente

- 3.1 Mencionar al grupo el contenido del artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.
- 3.2 Consultar el artículo 19 de la Convención para ampliar la información.



Jueves

DERECHO AL RESPETO

Nombre de la actividad: Nos vemos distintos, pero somos iguales.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes en la presente Convención respetarán los derechos enunciados en esta Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o representantes legales” (artículo 2o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar las actitudes de discriminación y/o de marginación más comunes que se dan entre los niños y las niñas.

Grados: 1o. y 2o.

Contenido temático:

- 1er. grado: - El respeto a las diferencias como base de la convivencia en la escuela y en la casa.
- Derecho al descanso, al juego y a la diversión.
- 2o. grado: - La escuela: un espacio para aprender y convivir.
- El derecho a ser respetado y el deber de respetar a los compañeros y maestros.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.



SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

1.1 El docente pregunta a los niños y niñas con quién juega cada uno de ellos, con quién no y por qué. Luego plantea las siguientes preguntas para propiciar la discusión:

- ¿Por qué a veces no jugamos con todos?
- ¿Somos todos iguales?
- ¿Qué cosas nos unen como grupo?

1.2 Los alumnos forman equipos con los niños y niñas que no conviven habitualmente en el grupo y juegan algunos minutos libremente.

1.3 El docente pregunta cómo se sintieron al realizar esta actividad y se hacen comentarios.

2. Cierre

2.1 Los mismos equipos de juego crean una frase que interprete lo aprendido en relación con la discriminación y la marginación.

3. Actividades para el docente

3.1 Explicar el contenido del artículo 2o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.

3.2 Aplicar la pauta de evaluación.

3.3 Consultar el artículo 30 de la Convención para ampliar la información.

Jueves

DERECHO AL RESPETO

Nombre de la actividad: Todos juntos vamos mejor.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes en la presente Convención respetarán los derechos enunciados en esta Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los



impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o representantes legales” (artículo 2o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar las formas más comunes de discriminación y marginación entre compañeros y amigos.

Grados: 3o., 4o. y 5o.

Contenido temático:

- 3er. grado: - Importancia del conocimiento y aprecio de la diversidad cultural de México.
 - Derecho a ser protegido por la familia y el Estado contra abusos físicos y mentales.
- 4o. grado: - La igualdad de todos los mexicanos ante la Constitución.
 - Instituciones que protegen la infancia.
- 5o. grado: - La pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia.
 - Lucha contra la discriminación.
- Todos: - Convención sobre los Derechos de la Niñez.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Aula grande.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 El docente pide a los alumnos que planteen una situación donde algún niño o niña se haya sentido discriminado o marginado.
- 1.2 El docente invita a dramatizar esta situación a los miembros del grupo.

2. Cierre

2.1 El docente pregunta:

- ¿Qué nos enseña esta situación?
- ¿Por qué a veces no jugamos con algunos compañeros de curso?
- ¿Por qué nos dividimos en el curso?
- ¿Cómo podemos unirnos sin discriminar a nadie?



3. Actividades para el docente

- 3.1 Explicar el contenido del artículo 2o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.
- 3.2 Consultar los artículos 13 y 14 de la Convención.
- 3.3 Aplicar la pauta de evaluación.

Jueves

DERECHO AL RESPETO

Nombre de la actividad: Para qué vivir separados.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes en la presente Convención respetarán los derechos enunciados en esta Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o representantes legales” (artículo 2o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar, en situaciones de convivencia cotidiana, la presencia de actitudes discriminatorias.

Grados: 5o. y 6o.

Contenido temático:

- 5o. grado: - Derechos de igualdad: prohibición de la esclavitud, igualdad de hombres y mujeres ante la ley.
- Convención sobre los Derechos de la Niñez.
- 6o. grado: - La lucha contra la discriminación racial, social y sexual.

Duración: 2 horas.



Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 El docente explica el concepto de discriminación.
- 1.2 Los alumnos forman equipos para que cada uno de ellos dramatice las distintas formas que toma la discriminación en la escuela, la colonia, entre los compañeros de curso, en la calle, etcétera.
- 1.3 Los alumnos representan diferentes situaciones y actitudes discriminatorias ante el grupo.
- 1.4 El docente, al finalizar las representaciones, pide que se discuta en sesión plenaria lo negativo de estas actitudes.

2. Cierre

- 2.1 El grupo redacta una frase de compromiso con la *no discriminación*, la cual se colocará en uno de los muros del salón.

3. Actividades para el docente

- 3.1 Dar a conocer el artículo 2o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.
- 3.2 Aplicar la pauta de evaluación.

Viernes

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Nombre de la actividad: Tenemos escuela, ¡viva la escuela!

Derecho destacado:

“Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación...” (artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).



Propósito:

Reconocer la importancia que tiene la educación para el sano y armónico desarrollo de cada persona.

Grados: 1o. y 2o.

Contenido temático:

- 1er. grado: - La escuela: espacio para aprender y convivir.
 - El uso adecuado de los materiales y los espacios dentro de la escuela.
- 2o. grado: - La necesidad de establecer y cumplir acuerdos en la escuela y en el grupo escolar: la comunicación y el diálogo como base para la solución de conflictos.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.
- Plumas.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

1.1 Los alumnos se colocan en círculo y responden las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante aprender?
- ¿Cómo puede ser mejor nuestra escuela?

1.2 Se forman parejas y dibujan cómo les gustaría que fuera idealmente una escuela.

2. Cierre

2.1 En equipos de trabajo elaboran un cartel cuyo tema sea “La escuela ideal.”

3. Actividades para el docente

3.1 Hacer referencia al derecho destacado.

3.2 Aplicar la pauta de evaluación.



Viernes

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Nombre de la actividad: Es mejor la escuela.

Derecho destacado:

“Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación...” (artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Definir la importancia que tiene la educación para el desarrollo de la persona.

Grados: 3o. y 4o.

Contenido temático:

3er. grado: - Derecho a la educación.

4o. grado: - Los derechos del niño.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

1.1 El docente pide a los alumnos que imaginen a un niño o niña como ellos.

1.2 Los alumnos se organizan en equipos de trabajo.

1.3 La mitad de los equipos trabaja lo siguiente:

- a) Una hoja blanca la dividen a la mitad; una de estas mitades dirá “HOY” y la otra “MAÑANA.”
- b) Imaginan que su personaje NO VA A LA ESCUELA.
- c) En la mitad de la hoja que dice “HOY” dibujan a su personaje dando respuesta a esta pregunta: ¿Qué hace este niño?
- d) En la otra mitad de la hoja dibujan a su personaje dando la respuesta a esta pregunta: ¿Cómo será este niño?



1.4 Los otros equipos imaginan al personaje VA HOY A LA ESCUELA.

- a) También dividen una hoja blanca a la mitad; una de estas mitades dirá “HOY” y la otra “MAÑANA.”
- b) En la mitad de la hoja que dice “HOY” dibujan a su personaje dando respuesta a esta pregunta: ¿Qué hace en la escuela?
- c) En la otra mitad, dibujan a su personaje dando la respuesta a esta pregunta: ¿Cómo será este niño?

2. Cierre

2.1 Los equipos exponen sus trabajos y reflexiones ante el grupo.

3. Actividades para el docente

3.1 Destacar las diferencias que plantearon los equipos y explicar el contenido del artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.

Viernes

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Nombre de la actividad: Historias de la escuela.

Derecho destacado:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación...” (artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

Propósito:

Identificar la importancia que tiene la educación para el sano y armónico desarrollo del ser humano.

Grados: 5o. y 6o.

Contenido temático:

- 5o. grado: - La obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, y la responsabilidad de los padres de familia y la sociedad en la tarea educativa.
- Convención sobre los Derechos de la Niñez.



- 6o. grado: - Las aspiraciones del pueblo mexicano en la Revolución: libertad, democracia, sufragio efectivo, educación, tierra y trabajo.
- Artículos 3o., 27 y 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Duración: 2 horas.

Materiales:

- Hojas blancas.
- Pliegos de papel blanco.
- Lápices de colores o plumones.
- Plumas.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1. Para trabajar en grupo

- 1.1 El docente pide a sus alumnos que escriban la historia de su vida.
- 1.2 Promueve la participación del grupo, a partir de la siguiente pregunta generadora:
 - ¿Qué es un cómic o historieta?
- 1.3 El docente recupera los aportes del grupo y resuelve dudas sobre el tema.
- 1.4 En tríos los alumnos dibujan historias de niños y niñas como ellos, considerando los siguientes temas:
 - a) El personaje va regularmente a la escuela.
 - b) El personaje abandonó la escuela.
- 1.5 Cada equipo aporta su dibujo para conformar los cuadros que integrarán una gran historieta colectiva.

2. Cierre

- 2.1 Los alumnos comentan su historieta.

3. Actividades para el docente

- 3.1 Comentar el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez.
- 3.2 Aplicar la pauta de evaluación.



REFLEXIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.

SUGERENCIAS PARA REFLEXIONAR CON PADRES DE FAMILIA.

En noviembre de 1989 se promulgó la Convención sobre los Derechos de la Niñez, instrumento internacional elaborado en el seno de la Organización de las Naciones Unidas que da un carácter vinculatorio a los derechos de la infancia que hasta entonces estaban consagrados en los 10 principios de la Declaración de los Derechos de los Niños. Los Estados que ratifican esta Convención,¹ tienen la obligación de aplicar todas las medidas posibles para hacer realidad esos derechos. Una de las acciones necesarias e impostergables es educar a los niños y a la sociedad en general sobre cuáles son esos derechos y sus formas de protección.

En este contexto, la preocupación por la infancia ha ido tomando cada día una mayor dimensión. Tanto es así que en septiembre de 1990 se realizó, en Nueva York, la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, donde se reunieron los presidentes y jefes de Estado de 70 países. Ésta ha sido la mayor cumbre de líderes políticos del mundo en relación con el tema y en ella se fijaron los objetivos en favor de los niños para cumplirse en el año 2000.

El material que se presenta a continuación tiene como objetivo generar una reflexión sobre estos derechos y sobre cómo los estamos viviendo en nuestras familias y comunidades, a fin de avanzar en su protección y vigencia.

Instrucciones

1. Los padres de familia deben reunirse en grupos de cinco a seis personas cada uno. Esta división en grupos permite una reflexión más profunda y un intercambio de sus experiencias.
2. El docente hace un comentario sobre las expresiones y demostraciones de los niños frente a los artículos trabajados, por ejemplo:
 - Decir cuáles fueron las demostraciones de los niños cuando asumieron su rol como papá y mamá, así como cuáles fueron sus comentarios y percepciones sobre la marginación, la crueldad y la explotación, a fin de que la reflexión realizada por los padres parta de la realidad de sus hijos.
3. Cada grupo desarrolla el tema de una ficha, leyendo el artículo de la Convención señalado, comentando su significado y reflexionando a partir de las preguntas planteadas.

¹ México la firmó el 20 de noviembre de 1990 y fue ratificada por el Congreso de la Unión. Se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 25 de enero de 1991.



4. Posteriormente, el grupo escribe sus conclusiones en un hoja de rotafolio y las expone ante todos los asistentes.
5. El docente encamina la reunión a elaborar una conclusión general sobre cómo se viven los derechos del niño en las familias y en la comunidad.

Ficha 1

- I. TEMA: El derecho del niño a vivir en familia.
- II. DERECHO DESTACADO: La familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesaria para asumir plenamente su responsabilidad dentro de la comunidad.
(Del preámbulo de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).
- III. OBJETIVO: Identificar el modo como se viven los derechos del niño al interior del grupo familiar.
- IV. REFLEXIÓN: Todo ser humano nace en el seno de una familia. La familia es el espacio social básico, cada una con diferentes características y rasgos socioculturales. Es el lugar que ayuda a crecer y dar seguridad al niño. Ese espacio es fundamental para el niño. El rol de la familia pasa a ser vitalmente importante.
- V. ACTIVIDAD: De acuerdo con la realidad de cada uno, con sus propias experiencias familiares, pensando en sus propios hijos y en la comunidad donde viven, en pequeños grupos analizar las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo se viven al interior de la familia los derechos y los deberes?
 - ¿Cuáles son los derechos y deberes que tienen los niños al interior de la familia?
 - ¿Hay un equilibrio justo de derechos y deberes entre los padres y los hijos?

Ficha 2

- I. TEMA: La discriminación.
- II. DERECHO DESTACADO: Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño sea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las



opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o de sus tutores u otros familiares.

(Del artículo 2o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).

- III. **OBJETIVO:** Establecer los prejuicios con que opera la discriminación de los niños en la familia, la escuela y la comunidad.
- IV. **REFLEXIÓN:** Si asumimos que somos sujetos de derechos sociales y civiles y tenemos el derecho a defender y a ejercer esos derechos, con mayor razón nuestros hijos, como ciudadanos del futuro que se están integrando al mundo más allá de su familia, tienen el derecho a ejercer sus propios derechos sin ser discriminados.

Pero, ¿qué significa discriminar?: marginar, privilegiar a unos sobre otros.

- V. **ACTIVIDAD:** A partir de sus propias experiencias, de sus realidades familiares, pensando en sus propios hijos y en la comunidad donde viven, analizar lo siguiente:
 - ¿Existen por parte de nosotros como padres actitudes o conductas discriminatorias hacia nuestros hijos?
 - ¿Y en la escuela misma o en la comunidad?
 - Nuestros hijos, ¿han vivido hechos o situaciones de injusticia o discriminación?, y si esto ha ocurrido, ¿cómo podemos evitarlo?

Ficha 3

- I. **TEMA:** El derecho a la vida.
- II. **DERECHO DESTACADO:**
 - 1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.
 - 2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida de lo posible la supervivencia y el desarrollo del niño.
(Del artículo 6o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).
- III. **OBJETIVO:** Reconocer hechos o situaciones que atentan contra el derecho del niño a una vida que facilite su desarrollo.
- IV. **REFLEXIÓN:** Contra la vida de los niños no atenta sólo un accidente, o hechos de violencia externa como la guerra, sino que también hay formas más sutiles que atentan contra la vida, como por ejemplo: la desnutrición, la violencia intrafamiliar y el maltrato.



- V. **ACTIVIDAD:** De acuerdo con su propia realidad, con sus experiencias familiares, pensando en sus propios hijos y en la comunidad donde viven analizar las siguientes preguntas: ¿Qué factores, hechos o situaciones atentan contra la vida de nuestros hijos? ¿De qué forma podemos evitar estos hechos? Comentar alguna situación vivida al respecto ocurrida en la comunidad o en la familia.

Ficha 4

- I. **TEMA:** El derecho a vivir con los padres.
- II. **DERECHO DESTACADO:** Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria para el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.
(Del artículo 9o. de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).
- III. **OBJETIVO:** Identificar la necesidad y el derecho del niño a vivir con sus padres y las alternativas de atención por parte del gobierno, cuando sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o por la ausencia de éstos.
- IV. **REFLEXIÓN:** Así como decimos que la familia es el espacio que ayuda a crecer y dar seguridad a los niños y en el que ellos se van preparando para su integración en la sociedad, muchas veces la realidad de cada familia es muy distinta: no siempre está el papá o la mamá. A veces sólo está uno de ellos. Muchas veces es la madre la que asume el rol de jefe de hogar; sin embargo, los hijos tienen el derecho a compartir con ambos padres o de verlos a ambos.
- V. **ACTIVIDAD:** De acuerdo con su propia realidad, con sus experiencias familiares, pensando en sus propios hijos y en la comunidad donde viven, analizar lo siguiente:
- ¿Cómo nuestra comunidad, escuela, familia, asume la realidad de los niños con hogares donde sólo está el papá o la mamá?



- ¿Son escuchados nuestros hijos acerca de lo que ellos sienten y piensan sobre sus derechos a mantener un vínculo o relación con ambos padres?
- ¿En qué casos el gobierno se hace cargo de los niños en donde hay ausencia de uno de sus padres o de ambos?

Ficha 5

- I. TEMA: El derecho a la libre expresión.
- II. DERECHO DESTACADO:
 1. El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan.
(Del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez).
- III. OBJETIVO: Reconocer el derecho que tiene el niño a expresarse libremente, en especial sobre los asuntos que lo afectan.
- IV. REFLEXIÓN: El derecho a la libre expresión ha sido conquistado con mucho esfuerzo y en un proceso largo en nuestro país. Este derecho cruza todos los espacios de nuestra existencia tales como el familiar, el comunitario, el poblacional y el nacional. Este derecho es particularmente importante para el niño, pues él está formando su capacidad de escoger, de relacionar, de jerarquizar, de opinar. Es necesario que los niños reciban orientación de sus padres, pues el cariño y la experiencia son ingredientes fundamentales en el diálogo entre padres e hijos.
- V. ACTIVIDAD: De acuerdo con su propia realidad, con sus experiencias familiares, pensando en sus propios hijos y en la comunidad donde viven, analizar lo siguiente: ¿Escuchamos a nuestros hijos? ¿Cuándo los escuchamos? ¿Nuestros hijos se sienten con plena confianza y libertad para comunicar o expresar sus sentimientos e ideas?



Sesión 5

EL DISEÑO INSTRUCCIONAL APLICADO A LOS OBJETIVOS AFECTIVO-SOCIALES DE LOS ALUMNOS Y DEL PROFESOR^{*}

La práctica escolar ha respondido principalmente, aun en la actualidad, al papel institucional que la sociedad requiere para su supervivencia y perfeccionamiento: transmitir los conocimientos, o cultura social, y proporcionar competencia profesional para la efectividad social. Los objetivos afectivos, los de realización personal, e incluso los que afectan a la calidad de las relaciones humanas, quedan en el olvido.

Esta dimensión desconsiderada tiene, sin embargo, extraordinaria importancia para la efectividad que procura la escuela.

¿Cuántas veces hemos observado que algunos alumnos podrían rendir más si no fuera por los problemas personales o familiares que los afectan? ¿Cuántas veces hemos dudado de la utilidad de los muchos conocimientos que ofrece la escuela y de los pocos que enseñan a vivir?

Esta dimensión afectiva no sólo es importante en sí misma, sino que las variables de personalidad de los alumnos o de los propios profesores afectan el rendimiento académico. Esto ha sido verificado en diversas investigaciones. Algunas señalan cómo la mejora del ajuste personal y la adaptación social redundan en la mejora del rendimiento académico (Mosher y Sprinthal, 1970; Gimeno, 1970; Hernández y Báez, 1983; etc.). Otras, como el estudio longitudinal de Raven (recogido en Martín y Briggs, 1986), evidencian que los objetivos afectivos no sólo repercuten en el rendimiento, sino también en la personalidad futura de los escolares. Otras, relacionan el autoconcepto del profesor con el rendimiento de sus alumnos e, incluso, con el propio autoconcepto de la clase (Burns, 1982).

Por otra parte, la importancia de la educación de la personalidad en los centros escolares gana más fuerza hoy por razones sociológicas:

- a) *Los cambios en los papeles educativos.* También es evidente la modificación que ha sufrido la familia tradicional en los hábitos de crianza. Cada día los

* Pedro Hernández Hernández, María Dolores García Hernández y Ramón Aciego de Mendoza Lugo, editores, Mareca, Madrid.



niños acuden más tempranamente al colegio y se pasan más tiempo en ellos. Esto obliga a que los padres tengan que compartir la responsabilidad de la educación personal y social con las instituciones educativas. Si no asumen esta “nueva” responsabilidad, el vacío en la educación de los alumnos puede ser alarmante.

- b) *El desencanto de las expectativas del progreso.* La ilusión de muchos pensadores de los siglos XVIII y XIX de creer que el progreso técnico y la cultura serían la solución a los problemas de la humanidad se ha venido abajo. Incluso se observa que los problemas de desajuste (suicidios, delincuencia, drogadicción, depresiones, etc.) se incrementan cuando los índices socioeconómicos y socioculturales aumentan (países desarrollados de Europa Occidental, EUA, Japón,...). Por otra parte, esta correlación se opone a otra que indica que los problemas de desajuste se elevan en las zonas de muy bajo desarrollo económico y cultural. Estos resultados aparentemente opuestos están indicando una correlación curvilínea: la mayor inadaptación se da en los extremos. Es más, los problemas más agudos se dan en las situaciones entremezcladas de superdesarrollo e infradesarrollo, es decir, en países y ciudades con grandes contrastes socioculturales y económicos. Para nosotros existen dos explicaciones a esto:
- Las carencias económicas y culturales graves de una sociedad crean frustración y orientan a sus miembros a comportamientos delictivos e intrapunitivos o evasivos respecto de la supervivencia, y no favorecen el mantenimiento de valores que proporcionen las expectativas de consecución y realización personal.
 - El desarrollo económico y cultural extremo eleva las expectativas extrínsecas (medios externos), pero no las posibilidades intrínsecas (desarrollo de la personalidad).

La conclusión es que la felicidad, meta de cada persona, y que debe ser la meta de políticos y educadores, es más posible cuando el desarrollo tecnológico va a la par con el desarrollo personal y con el de valores sociales (Hernández y Jiménez, 1983; Hernández, 1984).

El problema, quizá, no está tanto en valorar los objetivos afectivos como en los procedimientos para conseguirlos. Lo único que existe es una práctica “intuitiva” donde no es necesaria una explicitación de procedimientos, pues los objetivos se consiguen de forma espontánea a través de un aprendizaje de modelos. Sin embargo, hay que considerar que la educación de la personalidad puede ser realizada de forma sistemática, a través de la planificación y la revisión, que quedan recogidas en la idea del diseño instruccional. Es éste, por tanto, el instrumento



fundamental para la consecución de los objetivos afectivo-adaptativos, tal como lo es para la consecución de cualquier otra meta educativa.

Ello obliga a tener que poner en operación los objetivos en términos observables. Esto que puede ser muy simple en el ámbito cognitivo, se complica en el afectivo, debido a sus peculiares características. De ahí que muchos de los intentos se han quedado en niveles excesivamente generales y difusos, de difícil aplicación a la práctica educativa diaria. Los educadores, al verificar la dificultad de conceptualizar, especificar y evaluar la conducta afectiva, así como la escasez de procedimientos simples y adaptables a la realidad escolar, han optado por relegar el diseño instruccional de los objetivos afectivo-adaptativos.

No es culpa del profesorado. Al profesor se le ha instruido en el desarrollo de contenidos intelectivos, pero se ha encontrado desasistido para desarrollar los contenidos afectivos.

BASES DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LOS OBJETIVOS AFECTIVOS

La realización de un diseño instruccional tiene que apoyarse previamente en una teoría educativa, y ésta se concreta en unos criterios o fines educativos. Tales teorías o criterios siempre existen en el profesor, aunque de forma implícita. Diseñar, en cambio, obliga a explicitar esos fines educativos.

De acuerdo con ellos es como se realiza el diagnóstico inicial. Éste, en esencia, registra los déficits o problemas que se dan en la situación de la clase de acuerdo con esos criterios educativos. Asimismo, recoge el grado, la frecuencia y las condiciones en que ocurren. Ello servirá de punto de partida para construir de forma realista los objetivos más específicos u operativos, así como los procedimientos o condiciones para conseguirlos.

A través de la evaluación se intenta comprobar si los objetivos se han cubierto o no, y cuáles son las razones de la no consecución. A partir de ahí se traza la estrategia y procedimientos de reformulación o corrección.

CRITERIOS O FINES EDUCATIVOS

Si queremos garantizar la futura salud mental de los alumnos, el profesor debe enseñarlos a autovalorarse y a estar satisfechos consigo mismos, a no tener miedo, a ser libres, a tolerar la frustración, a superar los problemas, a respetar a los demás y a cumplir las normas, a comunicarse, a colaborar, a amar, a ser efectivos en el propio trabajo y en la realización personal. Preocupándose de estos objetivos en el



aula, se puede garantizar que los alumnos desarrollen satisfactoriamente su personalidad.

Estos objetivos fundamentales son aceptados comúnmente por la comunidad educativa; sin embargo, están lejos de conseguirse. Parece más un deseo, un deber ser... que una realidad concreta en la que se trabaje. Existe un divorcio entre el alumno que deseamos y el alumno que generamos. El alumno que deseamos es aquel que no sólo rinde desde el punto de vista intelectual, sino que se encuentra ajustado consigo mismo y con la realidad. ¿Es ese el alumno que estamos generando con nuestra educación? Sabemos que no, y una de las razones es que no se ha explicitado correctamente esa educación integral de la que tanto se habla. Facilitaríamos la labor de integración, si pudiéramos operacionalizar los objetivos generales en otros más concretos. Es decir, si pudiéramos expresar los objetivos específicos.

Aunque escasos, existen trabajos sobre la delimitación de los objetivos afectivos (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964; Gephart e Ingle, 1976; Brandhorst, 1978; Martín y Briggs, 1986). Sin embargo, en la realidad se suele enfatizar más la adaptación social escolar externa que el propio ajuste personal.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que la educación de la personalidad debe recoger ambas áreas.

En cuanto a la adaptación personal, en líneas generales destacamos:

- a) El fomento del autoconcepto.
- b) La superación de miedos, tristeza, culpabilidad, timidez.
- c) La tolerancia a la frustración y la superación de problemas.
- d) La autorrealización personal.

Dentro del área de la adaptación socioescolar destacamos la consecución de:

- a) El fomento de un nivel de sociabilidad adecuado que evite el aislamiento y la falta de comunicación.
- b) La detección y reducción de las conductas agresivas y de burla o desprecio a los demás y, por tanto, el fomento de un clima de respeto en el aula.
- c) El desarrollo de una conducta cívica que genere el cumplimiento de las normas básicas de convivencia.
- d) La promoción de una actitud de ayuda y colaboración.
- e) El desarrollo de los hábitos de trabajo escolar.

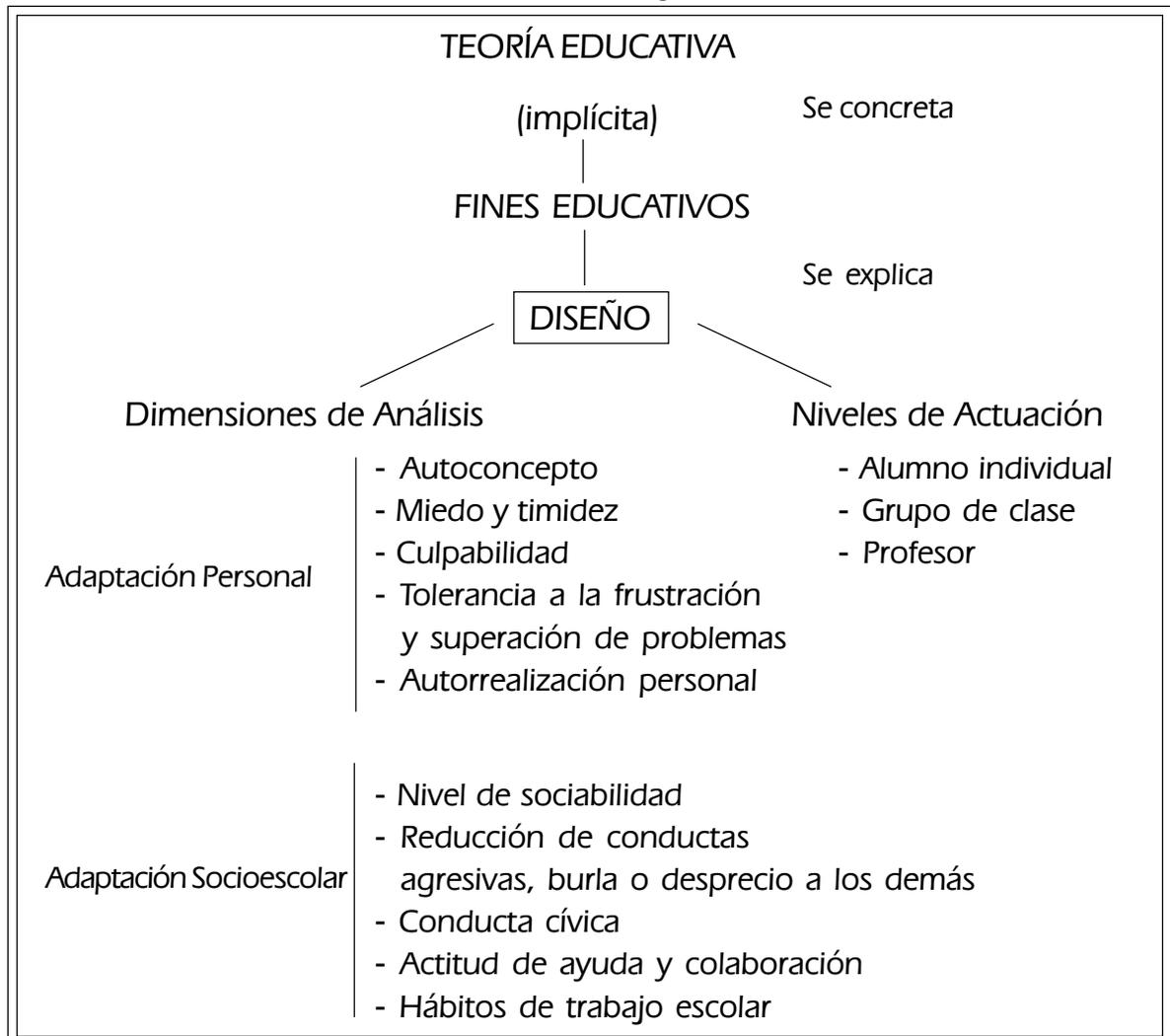


Los objetivos deben ir dirigidos tanto al alumno individual como al grupo de clase, pero sin olvidarse del propio profesor. Como veremos más adelante, un procedimiento fundamental en la promoción de la personalidad del alumno es que sea el propio profesor el que se comprometa en un proceso de autoanálisis y autoperfeccionamiento.

Como se observa en el cuadro 9.1, hemos hecho referencia a dos dimensiones (personal y socioescolar) y a tres niveles de actuación (alumno individual, grupo de clase y profesor).

Al interrelacionar las dos dimensiones de análisis y los tres niveles de actuación, hemos desarrollado la siguiente clasificación de objetivos que se puede trazar un profesor.

Cuadro 9.1. Diseño instruccional de los objetivos afectivos





LA DIMENSIÓN PERSONAL

1. *Autoconcepto.*

Desarrollar la autoestima, la imagen y las valoraciones positivas en los alumnos y en sí mismo.

- a) *Alumno individual* (objetivos del profesor en el perfeccionamiento de los alumnos):
 - Detectar a los alumnos que se infravaloran.
 - Detectar a los alumnos que se sobrevaloran.
 - Elevar la autoestima de los que se infravaloran.
 - Promover la valoración adecuada de su trabajo y su comportamiento de los que se sobrevaloran.
 - Alentar a los que se infravaloran a que se defiendan por sí mismos.
 - Promover la valoración ajustada de los que se sobrevaloran de forma engañosa.
 - Desarrollar hábitos de autoestima en los alumnos.
- b) *Grupo de clase* (objetivos del profesor en el perfeccionamiento del grupo):
 - Promover la autoestima de la clase como grupo.
 - Promover un clima de valoración de los alumnos entre sí.
- c) *Profesor* (objetivos de autoperfeccionamiento del profesor en beneficio propio y de los alumnos).
 - Detectar en él mismo sentimientos de infra o sobrevaloración distorsionantes.
 - Promover actitudes positivas hacia sí mismo como persona y como profesor.
 - Desarrollar pensamientos positivos de sus alumnos.
 - Valorar y aceptar a todos los alumnos tanto por sus tentativas como por sus logros.
 - Ser consciente de sus propias inclinaciones personales hacia estos o aquellos alumnos.
 - Asegurarse de que los procedimientos de actuación con los alumnos difíciles no se reduzcan a estrategias autodefensivas o a marginarlos.



2. Miedo y timidez.

Evitar comportamientos de temor e inhibición en las conversaciones, en el juego, en la marcha de la clase, etcétera.

a) *Alumno individual:*

- Detectar alumnos propensos a reacciones de miedo, sobresalto, etcétera.
- Detectar alumnos propensos a apartarse, aislarse o inhibirse.
- Reducir la tendencia a apartarse o aislarse.
- Reducir la tendencia a bloquearse o titubear en la conversación.
- Reducir la tendencia de los más tímidos a ceder incondicionalmente para evitar el conflicto.
- Estimular a los demás a que den sus propias opiniones.

b) *Grupo de clase:*

- Promover la expresión del grupo como clase.
- Promover el desarrollo de la iniciativa grupal.
- Promover el respeto a las opiniones de los demás.

c) *Profesor:*

- Detectar en él mismo reacciones de miedo o timidez.
- Detectar en él mismo reacciones que provoquen en sus alumnos miedo o encogimiento, especialmente las críticas negativas, burlas y desvalorizaciones, que inhiben la participación.

3. Culpabilidad.

Reducir la tendencia de responsabilizarse de manera extrema y frecuente ante problemas leves.

Reducir la tendencia a atribuir inadecuadamente a los demás la causa de los problemas.

a) *Alumno individual:*

- Detectar alumnos propensos a culpabilizarse (intrapunición).
- Detectar alumnos propensos a culpabilizar a los demás (extrapunición).
- Reducir la tendencia a ser intrapunitivo.
- Reducir la tendencia a ser extrapunitivo.
- Evitar las actitudes obsesivas y de estancamiento ante las faltas o fallas cometidas.
- Estimular el análisis objetivo de las causas de los problemas y la búsqueda de soluciones.



b) *Grupo de clase:*

- Promover el sentido de responsabilidad de la clase como grupo.
- Alentar actitudes de análisis en las situaciones generadoras de problemas y de búsqueda de soluciones para el futuro.

c) *Profesor:*

- Detectar en él mismo tendencias intra o extrapunitivas.
- Reducir su tendencia intra o extrapunitiva eliminando, en este último caso, las críticas negativas, desvalorizaciones o culpabilizaciones hacia sus alumnos.
- Evitar conductas obsesivas y perfeccionistas.

4. Tolerancia a la frustración y superación de problemas.

Desarrollar la capacidad de responder con calma ante situaciones adversas u hostiles, controlar los impulsos, dar respuestas adecuadas ante la frustración y promover un espíritu de superación de los problemas.

a) *Alumno individual:*

- Detectar y ayudar a los alumnos propensos a reaccionar con decaimiento y tristeza prolongada ante la frustración.
- Detectar y ayudar a los alumnos propensos a reaccionar con rabietas o enfados prolongados ante la frustración.
- Detectar y ayudar a los alumnos propensos a reaccionar con evasión o abandono ante la frustración.
- Detectar y ayudar a los alumnos propensos a reaccionar con dolencias o molestias corporales ante la frustración.
- Reducir las tendencia de algunos alumnos a ver todas las cosas de manera negativa y a pensar siempre en lo que no pueden conseguir.

b) *Grupo de clase:*

- Promover actitudes de humor y serenidad en el grupo de clase.
- Promover que la clase, ante el fracaso, busque cauces alternativos.

c) *Profesor:*

- Analizar sus propias reacciones ante la frustración.
- Responder con serenidad ante las situaciones que ocurren en el aula y no son de su agrado.
- Evitar promover situaciones de frustración prolongada.
- Fomentar el desarrollo de cauces alternativos de acción ante la frustración.



5. Autorrelación personal:

Favorecer la construcción de un proyecto personal y la capacidad de interesarse y disfrutar de los distintos aspectos de la realidad.

a) Alumno individual:

- Conocer las capacidades e intereses de los alumnos.
- Adecuar las actividades a las aptitudes e intereses de cada alumno.
- Orientar a los alumnos en sus futuras realizaciones.
- Estimular a los alumnos a crear sus propios proyectos (escolares, profesionales, culturales, sociales, afectivos, etcétera).
- Estimular a los alumnos a imaginar distintas maneras de realización futura.
- Ayudar a los alumnos a analizar sus proyectos y descubrir si son o no realistas.
- Acostumbrar a los alumnos a planificar las actividades futuras.
- Sensibilizar a los alumnos a disfrutar de cada situación y actividad presente.
- Despertar en los alumnos un abanico amplio de intereses y “hobbys”.

b) Grupo de clase:

- Favorecer la autoconciencia de la clase como grupo y su protagonismo en la realización de proyectos colectivos.
- Estimular las iniciativas, los proyectos y la planificación del grupo de clase.
- Crear situaciones que hagan que el grupo de clase disfrute en la realización de sus actividades.

c) Profesor:

- Detectar en él mismo cuál es su propio proyecto de vida.
- Lograr que su actividad profesional sea parte de su proyecto personal.
- Aprender a disfrutar del trabajo docente cotidiano.

Cuadro 9.2. Áreas de adaptación personal que debe recoger la educación de la personalidad.

| | AUTOCONCEPTO | MIEDO Y TIMIDEZ | CULPABILIDAD |
|-------------------|--|---|--|
| ALUMNO INDIVIDUAL | <p>Detectar a los alumnos que se infravaloran y a los que se sobrevaloran.</p> <p>Promover la valoración adecuada de su trabajo y comportamiento.</p> <p>Alentar a los que se infravaloran a que se defiendan por sí mismos.</p> <p>Promover la valoración ajustada de los que se sobrevaloran.</p> <p>Desarrollar hábitos de autoestima.</p> | <p>Detectar alumnos propensos a reacciones de miedo y a aquéllos propensos a apartarse, a aislarse o a inhibirse.</p> <p>Reducir la tendencia a apartarse o aislarse.</p> <p>Reducir la tendencia a bloquearse o a titubear en la conversación.</p> <p>Reducir la tendencia de los más tímidos a ceder incondicionalmente para evitar el conflicto.</p> <p>Estimularlos a que den sus propias opiniones</p> | <p>Detectar alumnos propensos a culpabilizarse (intrapunición) y a aquéllos propensos a culpabilizar a los demás (extrapunición).</p> <p>Reducir las tendencias intrapunitivas y extrapunitivas.</p> <p>Evitar actitudes obsesivas y de estancamiento ante faltas cometidas.</p> <p>Estimular el análisis objetivo de las causas de los problemas y la búsqueda de soluciones.</p> |
| GRUPO DE CLASE | <p>Promover la autoestima de la clase como grupo.</p> <p>Promover un clima de clase de valoración de los alumnos entre sí.</p> | <p>Promover la expresión del grupo como clase.</p> <p>Promover el desarrollo de la iniciativa grupal.</p> | <p>Promover el sentido de la responsabilidad en la clase.</p> <p>Alentar actitudes de análisis y búsqueda de solución a los problemas.</p> |
| PROFESOR | <p>Detectar en él mismo sentimientos de infra o sobrevaloración.</p> <p>Promover actitudes positivas hacia sí mismo como persona y como profesor.</p> <p>Desarrollar pensamientos positivos en sus alumnos.</p> <p>Valorar y aceptar los logros y tentativas de todos los alumnos.</p> <p>Ser consciente de sus propias inclinaciones personales hacia éstos o aquellos alumnos.</p> <p>Que los procedimientos de actuación con los alumnos difíciles no se reduzcan a estrategias autodefensivas o a marginarlos.</p> | <p>Detectar en él mismo reacciones de miedo y/o timidez.</p> <p>Detectar en él mismo reacciones que provoquen miedo o encogimiento en sus alumnos: a) críticas negativas, b) burlas, c) desvalorizaciones.</p> | <p>Detectar en él mismo tendencias intra o extrapunitivas.</p> <p>Reducir su tendencia intra o extrapunitiva eliminando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las críticas negativas • Desvalorizaciones o culpabilizaciones hacia sus alumnos. • Evitar conductas obsesivas y perfeccionistas. |



| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y SUPERACIÓN DE PROBLEMAS</p> <p>Detectar y ayudar a los alumnos propensos a reaccionar ante la frustración:</p> <ul style="list-style-type: none">• con rabietas o enfados prolongados.• con evasión y abandono.• con dolencias o molestias corporales. <p>Reducir la tendencia de algunos alumnos a ver todas las cosas de manera negativa y a pensar siempre que no lo pueden conseguir.</p> | <p style="text-align: center;">AUTORREALIZACIÓN PERSONAL</p> <p>Conocer las capacidades e intereses de los alumnos.</p> <p>Adecuar las actividades a las actitudes e intereses de cada alumno.</p> <p>Orientar a los alumnos en futuras realizaciones.</p> <p>Estimular a los alumnos a crear sus propios proyectos, analizarlos, y descubrir si son o no realistas.</p> <p>Acostumbrar a los alumnos a planificar las actividades futuras.</p> <p>Sensibilizar a los alumnos a disfrutar de cada situación y actividad presente.</p> <p>Despertar en los alumnos un abanico amplio de intereses y “hobbys”.</p> |
| <p>Promover actitudes de humor y serenidad en el grupo de clase.</p> <p>Promover que la clase, ante el fracaso, busque cauces alternativos.</p> | <p>Favorecer la autoconciencia de la clase como grupo y su protagonismo en la realización de proyectos colectivos.</p> <p>Estimular las iniciativas, proyectos y la planificación del grupo.</p> <p>Crear situaciones que hagan que la clase disfrute con la realización de sus actividades.</p> |
| <p>Analizar sus propias reacciones ante la frustración.</p> <p>Responder con serenidad ante las situaciones que ocurren en el aula y no son de su agrado.</p> <p>Evitar promover situaciones de frustración prolongadas.</p> <p>Fomentar el desarrollo de cauces alternativos de acción ante la frustración.</p> | <p>Detectar en él mismo cuál es su propio proyecto de vida.</p> <p>Lograr que su actividad profesional sea parte de su proyecto personal.</p> <p>Aprender a disfrutar del trabajo docente cotidiano.</p> |



LA DIMENSIÓN SOCIOESCOLAR

Fomentar la comunicación, el respeto personal y las normas de convivencia, la colaboración y los hábitos de trabajo escolar.

a) *Alumno individual:*

- Detectar y encauzar adecuadamente a los alumnos con tendencia al aislamiento y a la no comunicación.
- Detectar y encauzar a los alumnos con tendencia a la agresividad, a la falta de respeto o a la discusión violenta.
- Reducir la tendencia de ciertos alumnos a interferir con su comportamiento en el aprendizaje colectivo.
- Detectar las causas del bajo rendimiento de los alumnos y darles el soporte correspondiente.
- Fomentar hábitos adecuados de trabajo escolar.
- Desarrollar en los alumnos hábitos altruistas, de colaboración y trabajo en equipo.

b) *Grupo de clase y profesor:*

- Promover un clima de clase cooperativo y altruista, fomentando la actividad en grupo y los hábitos de ayuda en el trabajo escolar.
- Promover relaciones positivas alumno-profesor.
- Promover un clima de clase que implique respeto y comprensión hacia los demás (no peleas, violencia, burlas, desprecio, etcétera).
- Desarrollar en la clase hábitos de organización y limpieza.
- Promover un clima de clase favorecedor del trabajo que evite la distracción, y en el que se valore el esfuerzo.
- Promover una actitud positiva y de disfrute en el trabajo.

Sin duda, esta clasificación puede ayudar al profesor a trazar los objetivos afectivo-sociales. No obstante, consideramos que lo ideal es que el profesor aprenda a diseñar sus propios objetivos afectivos, partiendo de un conocimiento básico del funcionamiento humano y de la realidad del aula.



DIAGNÓSTICO INICIAL

El diagnóstico inicial pretende, fundamentalmente, detectar los tipos de déficits en el comportamiento y reacciones de los alumnos, de acuerdo con los criterios educativos indicados. Estos déficits se concretan en lo personal, social y escolar. El diagnóstico inicial recoge el nivel de amplitud de esos déficits, en el sentido de precisar el número de sujetos afectados. Esto significa que las deficiencias pueden ser referidas a toda la clase, a grupos determinados o a sujetos particulares. También recoge el grado de deficiencia observado o su frecuencia.

Estos indicadores representan los aspectos más cuantitativos de la evaluación inicial, siendo además los que con mayor exactitud pueden servir de criterio comparativo de cambio.

Otro aspecto a considerar son las situaciones o condiciones en que acontecen esos déficits. Pueden ser dentro de la clase, en el recreo, en la mayoría de las materias, sólo con algunos profesores específicos, etcétera.

¿Qué pretende el diagnóstico inicial? Trabajar de forma rigurosa partiendo de la propia realidad. De esta manera, se determinan unos objetivos y unos procedimientos adecuados a las circunstancias, que posibilitarán una mayor garantía de éxito. Por otra parte, constituye el requisito previo en la verificación de los logros conseguidos. Ello no sólo constituye una fundamentación objetiva del nivel de éxito o fracaso alcanzado, sino que, además, sirve de referencia justificativa ante el esfuerzo o desánimo motivacional del profesor.

La pregunta inmediata a todo esto es: ¿cómo hacer el diagnóstico inicial? El profesor cuenta con diferentes medios. Unos más espontáneos, otros más rigurosos.

Señalamos a continuación algunos de los más importantes:

- a) La observación, tanto en clase como fuera de ella, pudiendo el profesor realizar las anotaciones que considere oportunas.
- b) Autoinforme de los alumnos, bien a través de cuestionarios estandarizados, bien a través de preguntas abiertas acerca de problemas o expectativas de los alumnos en determinadas áreas.
- c) Análisis de los trabajos de los alumnos, pudiéndose basar en los contenidos expresados a través de las composiciones escritas o expresiones plásticas, o bien a través de los estilos de los trabajos, analizando aspectos como limpieza, escrupulosidad, organización, etcétera.



- d) Pruebas sociométricas que nos permitan conocer el número de grupos y subgrupos, la relación de los miembros, los alumnos rechazados o los líderes, ofreciendo de este modo pautas acerca de la realidad de la clase.
- e) Dinámicas o debates en grupo, que permiten captar las ideas, sentimientos y conflictos de los alumnos.
- f) La entrevista, que al ser un encuentro directo con el alumno, facilita un conocimiento más directo del mismo y de los problemas que se quieren resolver.

El diagnóstico inicial suscita otro tipo de preguntas, como “¿cuándo hacerlo?” Un momento clave es el comienzo del curso, pero también lo puede ser cualquier momento en que se plantee la necesidad de planificar una acción sistemática.

Aún así, no acabarían los interrogantes por parte del que quiere realizar este tipo de diseño. Por ejemplo, no tendría muy claro cuál es el nivel de sistematización y precisión en que habría de hacerse el diseño. La respuesta a esto tiene que ser poco definida, porque depende, entre otras cosas, de las características del propio profesor. Lo que sí interesa subrayar es que debe hacerse con la máxima precisión, siempre y cuando ésta no ahogue el carácter funcional y operativo que debe guiar el diseño instruccional. Esto significa que, en algunos casos, es preferible hacer un diagnóstico y un diseño general más sencillo con tal de garantizar su eficacia, antes que hacer un diseño complejo y puntilloso que resulte penoso llevarlo a cabo y, por consiguiente, nos pueda conducir a una actitud pesimista y de abandono.

CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS

Partiendo del diagnóstico inicial, se detectan los déficits en el ajuste y en la adaptación que van a servir de apoyo para formular los objetivos a conseguir. Estos vienen determinados de forma genérica por los criterios o fines educativos, y de forma específica por la amplitud, el grado, la frecuencia y las condiciones en que ocurren los déficits observados.

La concreción de los objetivos es uno de los motivos de fracaso o, al menos, de dificultad para su posterior evaluación. Por lo tanto, los objetivos generales deben ser concretados en objetivos específicos, y éstos, si es posible, en objetivos operativos. Los objetivos específicos representan tipos o aspectos de un objetivo general. Los objetivos operativos significan la posibilidad de determinar las condiciones en que se desea que un comportamiento determinado se manifieste.



Por ello, para su formulación se suele hacer uso de verbos que expresen una conducta susceptible de ser observada, en este sentido Martín y Brigg (1986) realizaron un listado de los verbos más adecuados para usar en el dominio afectivo, que quedan recogidos en el cuadro 9.3.

Como podemos observar, estas categorías recogen aspectos externos de la conducta, pero escasean los verbos que recojan rasgos más internos de la personalidad humana. Desde una perspectiva de la educación de los sentimientos, los objetivos afectivos deben recoger tanto los cambios externos del que aprende como los internos, a través de sus manifestaciones indirectas, ya que los objetivos afectivos no pueden quedarse en decir o hacer, sino que deben recoger aspectos como pensar o sentir. Así, tenemos que es tan importante que “los alumnos sean capaces de participar en el trabajo cooperativo” como que “los alumnos sean capaces de sentirse a gusto en su trabajo.” La dificultad de la formulación de este último objetivo radica en su evaluación, pero ésta puede salvarse mediante las diversas técnicas de autoinformes existentes o a través de indicadores indirectos.

Cuadro 9.3. Verbos más utilizados en el dominio afectivo (de Martín y Brigg, 1986).

| CATEGORÍAS DE RESULTADOS EN EL DOMINIO AFECTIVO | VERBOS DE CAPACIDAD |
|---|---------------------|
| Autodesarrollo | Progresar hacia |
| Valores | Organiza |
| Moral y ética | Justifica, defiende |
| Actitud | Elige |
| Competencia social participativa | Participa |
| Mantenimiento motivacional | Prolonga |
| Interés | Mantiene |
| Emoción, sentimientos | Expresa |
| Atribuciones | Atribuye |

PROCEDIMIENTOS PSICOEDUCATIVOS Y SOPORTE TEÓRICO

Una vez determinados los objetivos, hay que contemplar cuáles son los procedimientos adecuados para su consecución. Esto requiere del conocimiento y dominio de una diversidad de procedimientos y estrategias efectivas.

Los procedimientos desarrollados por nuestro equipo de trabajo se basan en que la inadaptación humana viene determinada por moldes cognitivos o hábitos mentales inadecuados. Éstos hacen que la información de la realidad percibida tome un carácter negativo para el sujeto (dimensión cognitiva). La inadaptación



también se fomenta por acumulación de sentimientos, provocando descontrol o perturbación emocional (dimensión afectiva). Asimismo, la inadaptación puede venir determinada por el aprendizaje de hábitos de comportamiento inadecuados (dimensión conativa) (Hernández y Jiménez, 1983). Por tanto, para evitar la inadaptación y fomentar el ajuste, el profesor debe hacer uso de procedimientos que contemplen estas tres dimensiones: procedimientos cognitivos que, a través de la información, ayuden a modificar los moldes cognitivos inadecuados; procedimientos afectivos que favorezcan la descarga emocional, en unos casos, y la sensibilización, en otros, y procedimientos conativos o conductuales que modifiquen, a través del manejo de antecedentes y consecuentes, los comportamientos impropios.

Atendiendo a estas tres dimensiones (cognitiva, afectiva y conativa) y a las modalidades de interacción que en la situación de enseñanza aprendizaje realiza el profesor (actuación directa del profesor, acciones del grupo de clase, realizaciones individuales del alumno o interacción individual profesor-alumno), hemos sistematizado los procedimientos a emplear dentro de la situación de clase (Hernández, García y Aciego de Mendoza, 1987):

- 1) El profesor, desde la dimensión cognitiva juega el papel primordial de transmitir la información haciendo uso de charlas, narraciones, propuestas, valoraciones, atribuciones, extrapolaciones del contenido curricular aplicado a la dimensión afectivo-adaptativa, etc. Desde la dimensión afectiva, el profesor juega un papel de incitación o implicación vivencial, y esto lo puede lograr a través de la explicitación de sus propias autovivencias o creando un clima empático adecuado. Desde la perspectiva conativa, el profesor diseña y actúa, recurriendo al análisis de las condiciones de clase, al diseño instruccional y al uso adecuado de indicadores, refuerzos y recompensas (Hernández y colaboradores, 1984).
- 2) El grupo, desde la dimensión cognitiva, juega un papel de interacción y contraste informativo a través del debate o diálogos, dinámicas de grupo, análisis de la situación problemática, etc. Desde la perspectiva afectiva, se favorece la expresión grupal, recurriendo al psicodrama, la expresión corporal, etc. Desde la perspectiva conativa, se desarrolla una ingeniería de grupo, a través de la distribución y agrupamiento de los componentes del grupo, de la utilización de la influencia del líder, del cambio de actitudes en los subgrupos o miembros del grupo, del aprendizaje observacional y de los trabajos o juegos que favorezcan la cooperación y la cohesión.



- 3) El alumno, en trabajos individuales desde la dimensión cognitiva, puede realizar tareas de información y formación a través de lecturas específicas, así como tareas de reestructuración cognitiva a través del análisis personal de sus problemas. Desde la perspectiva afectiva, tiene la posibilidad de expresión emocional a través de la plástica, las composiciones escritas, la relajación, etc. Desde la perspectiva conativa, puede desarrollar procedimientos de autocontrol, tales como la auto-orientación, el autoanálisis, el autorregistro, la autoevaluación y el autorrefuerzo.
- 4) Por último, la interacción profesor-alumno permite, desde la perspectiva cognitiva, que el alumno descubra y reestructure su campo vital mediante entrevistas orientativas. Desde la dimensión afectiva, se estimula la descarga emocional, desarrollando un clima afectivo en la entrevista y suscitando la expresión de los puntos más críticos. Desde la dimensión conativa, se proporcionan medios para la acción, guiándola y revisando el comportamiento realizado.



Cuadro 9.4. Procedimientos psicoeducativos en la situación de clase.

| | DIMENSIONES | | |
|-----------------|--|---|--|
| | COGNITIVA | AFECTIVA | CONATIVA |
| PROFESOR | Charlas Narraciones Valoraciones Propuestas Atribuciones Extrapolaciones del contenido curricular | Incitación vivencial Explicitación de auto-vivencias o empatía | Diseño instruccional Uso de indicadores Refuerzos o recompensas |
| GRUPO DE CLASE | Debates Diálogos Dinámicas de grupo Análisis de situaciones problemáticas | Psicodrama Expresión corporal | Distribución y agrupamiento de la clase Utilizar la influencia del líder Cambio de actitudes Aprendizaje observacional Trabajo y juego favorecedores de la cohesión y la cooperación |
| ALUMNO | Lecturas específicas Análisis personal de sus problemas | Expresión plástica Composiciones escritas Relajación | Auto-orientación Autoevaluación Autoanálisis Autorregistro Autorrefuerzo |
| PROFESOR-ALUMNO | Entrevistas orientativas | Creación de un clima afectivo en la entrevista Suscitar la expresión | Guía y revisión del comportamiento |



EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final se llevará a cabo con los mismos procedimientos utilizados en el diagnóstico inicial. Su objetivo no es sólo comprobar si se cubren o no los objetivos, sino que, además, debe identificar las causas del no cumplimiento. Todo ello dará posibilidad al reajuste del diseño.

AUTODISEÑO DEL PROFESOR

Todo lo dicho tiene, sin duda, un valor muy importante para la educación de la afectividad. Sin embargo, uno de los medios más decisivos para lograr una verdadera eficacia es que el propio profesor se comprometa en el proceso de cambio, a través de la actuación con sus alumnos. Esto requiere del diseño y revisión del propio plan de cambio (autodiseño). De esta forma, evitará los aspectos de desplazamientos inadecuados u otro tipo de contaminaciones.

A través del autodiseño se consigue un trabajo más sistemático con el que se puede lograr un cambio significativo, que sin duda repercutirá en sí mismo y en sus alumnos. Este autodiseño debe recoger un diagnóstico inicial capaz de identificar sus deficiencias afectivo-adaptativas, especialmente aquellas que más directamente afecten a la relación profesor-alumno. Para la realización del diagnóstico puede recurrir al propio autoanálisis o a cualquier cuestionario que dé cuenta de sus deficiencias. A partir de ahí, se seguirán las mismas pautas que las indicadas para los alumnos.

Todo esto supone, sin duda, un reto muy fuerte para el profesor, requiriendo, probablemente, de orientaciones y entrenamiento previos, que lo lleve a comprometerse y a saber como autoeducarse dentro de la propia clase.

UNA EXPERIENCIA CON PROFESORES

En la línea de todo este planteamiento teórico, y partiendo de las investigaciones previas y sus buenos resultados (Hernández y Santana, 1988), desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Laguna se diseñó un curso sobre “La educación de la personalidad y salud mental desde la escuela”. Fue estructurado en dos módulos distanciados en el tiempo, para que se diera la posibilidad de una evaluación y revisión de los principales objetivos propuestos.

Estos objetivos fueron: 1) concientización de la importancia de la educación de la personalidad; 2) adquisición de conocimientos básicos sobre los factores y procesos



del ajuste emocional; 3) aprendizaje de procedimientos y técnicas para usar en la clase, dirigidos a la mejora del ajuste y la adaptación de los alumnos; 4) entrenamiento en el diseño de un plan de ayuda; y 5) estimulación del autoanálisis y autoperfeccionamiento del profesor en su dimensión personal y docente (autodiseño del profesor).

Treinta y dos profesores participaron en el primer módulo de este curso, que se impartió en septiembre, al inicio del curso académico.

Se realizó un cuestionario inicial con el objeto de conocer las expectativas de los profesores, sus puntos de vista sobre el papel de la escuela en la mejora de la salud mental, las dificultades que esto supone y, de forma específica, en qué medida muestran preocupación por los problemas afectivo-adaptativos y qué procedimientos utilizaban.

Los profesores declararon esperar de este curso el poder recibir una orientación y formación teórica sobre el mejor conocimiento de sus alumnos y de los procedimientos y técnicas adecuadas para una mejor educación. Sobre la causa del abandono de la educación de la personalidad por parte de la escuela, la atribuían, mayoritariamente, a la falta de interés de la escuela por estos temas y su única preocupación por los objetivos propiamente instructivos e intelectuales, y en menor medida a su falta de preparación.

El primer módulo se desarrolló durante cinco días en sesiones de tres horas. La primera hora y media se dedicó a la exposición de conocimientos teóricos: “Problemática y valoración de los objetivos afectivo-adaptativos en la escuela”; “Bases explicativas de la inadaptación humana y procedimientos psicoeducativos para su mejora”; “Reacciones emocionales y comportamentales ante la frustración: ayuda psicopedagógica”; “Personalidad del profesor y tratamiento psicoeducativo”; “Reacciones emocionales y comportamentales de los alumnos y tratamiento psicoeducativo”, y “Diseño instruccional y estudio de casos en la educación de la personalidad.” Durante la segunda hora y media, tras un breve descanso, los asistentes se repartían en tres pequeños grupos de trabajo (diez u once miembros), iniciándose una dinámica de grupo. En ella se intentaba transferir a su propia realidad vital los contenidos teóricos anteriormente expuestos, reflexionando sobre sus propias percepciones hacia sí mismos y hacia los alumnos, sobre el clima escolar, sobre las distintas estrategias que se suelen llevar a cabo, la adecuación o no de las mismas, etc. En la última sesión, y de acuerdo con el contenido de la charla, los profesores realizaron un diseño instruccional tanto para la consecución de un objetivo afectivo-adaptativo en el aula como en ellos mismos (autodiseño).



Se concluyó este primer módulo con una encuesta final en la que se les preguntaba en qué medida el curso había satisfecho sus expectativas iniciales, cuál había sido su aprovechamiento en las esferas personal, social y profesional, qué aspectos consideraban interesantes incluir y si consideraban necesario que tuviera continuidad y, en caso afirmativo, qué se debería abordar en el futuro.

Del total de participantes que contestaron al formulario (24), sólo uno declaró que el curso le había resultado menos interesante de lo que esperaba. El resto señalaron que había satisfecho sus expectativas iniciales (33%) o que, incluso, les había resultado mucho más interesante de lo que esperaban (62%). Asimismo, la totalidad de los asistentes coincidieron en declarar que sería necesario que el curso tuviera continuidad profundizando sobre los aspectos ya abordados y en el entrenamiento de las técnicas y procedimientos de actuación, así como en la revisión de las experiencias que hubieran podido iniciar.

Seis meses después se convocó nuevamente a los interesados para la impartición del segundo módulo. Éste se inició con un cuestionario en el que se les preguntaba acerca de la utilización en su actividad docente de las distintas pautas sugeridas en el módulo anterior y de los resultados obtenidos con ellas. Del total de participantes que contestaron a este cuestionario (14), el 50% (7 profesores) declararon haber desarrollado sólo ligeramente un plan de trabajo orientado a la consecución de los objetivos afectivo-adaptativos tal como se indicó en el módulo anterior, el 42% (6 profesores), declararon haberlo realizado con suficiente planificación e interés, y sólo el 7% (1 profesor), con mucha planificación e interés. De ellos, la totalidad señaló haber obtenido resultados positivos con algunos niños de forma aislada, y sólo el 35% con toda la clase.

Este segundo módulo se centró, fundamentalmente, en el diseño instruccional de los objetivos afectivo-adaptativos para los alumnos, y en el autodiseño para el propio autoperfeccionamiento personal del profesor.

La valoración experiencial de este curso, atendiendo a los cuestionarios, a las expresiones verbales de los profesores y a la propia observación realizada por los monitores ha sido: a) que este tipo de curso sensibiliza al profesor ante la necesidad y la posibilidad de trabajar los objetivos afectivo-adaptativos; b) que es importante la comprensión de las bases del conocimiento psicológico humano y el dominio de técnicas y procedimientos, pero que más importante aún es la conciencia, por parte del profesor, de la necesidad de su propio autoperfeccionamiento personal llevado a cabo a través de un autodiseño y su revisión sistemática; c) que la actividad docente diaria permite utilizar un gran número de recursos para la promoción de la



salud mental de los alumnos y del propio profesor, recursos tan sencillos como el uso adecuado de indicadores, refuerzos, dinámicas de grupo e, incluso, las amplias posibilidades de los contenidos y actividades curriculares.

CONCLUSIONES

El diseño de los objetivos afectivos cuenta con peculiaridades que lo diferencian de los objetivos cognitivos. Estos últimos tienen claramente delimitados sus contenidos en las programaciones oficiales, mientras que los objetivos afectivos raramente aparecen. Asimismo, el profesor no cuenta con horas específicamente destinadas para abordar estos objetivos. Tampoco es esto último lo deseable, ya que la educación afectiva no debe restringirse a unas horas específicas donde se imparta clase de educación moral o social sino que, además, debe impregnar toda la actividad educativa.

Está claro que el profesor realiza un diseño implícito de estos objetivos, ya que se plantea previamente con qué tipo de alumnos se va a encontrar, quiénes tienen problemas o dificultades, qué ocurriría si llevara a cabo algún plan de actuación, qué reacciones emocionales pueden surgir, etcétera.

Sin embargo, no es suficiente dejarlo a la buena voluntad de cada profesor. Es necesario que el profesor haga explícito qué es lo que pretende y cómo lo quiere conseguir. ¿Cómo se hace esto?

Los pasos fundamentales son:

- 1) Análisis de las propias teorías que el profesor tiene: ¿qué es para mí la educación? ¿Qué debe abordar ésta?
- 2) Detección de los problemas y estudio de las situaciones o condiciones en que acontecen (diagnóstico): para ello han de considerarse las posibilidades (tiempo, recursos, etc.) con que cuenta para llevarlo a cabo.
- 3) Concreción de los objetivos: es mejor centrarse en objetivos claros y realistas que trazar objetivos de muy alto nivel y de difícil consecución, que lo único que acarrearían sería la frustración y el abandono. Es verdad que se pueden plantear objetivos generales ambiciosos, siempre y cuando sean descompuestos en distintos objetivos específicos y en objetivos operativos secuencialmente graduados.
- 4) Elección de procedimientos psicoeducativos adecuados a las situaciones y condiciones en las que se van a llevar a cabo.



- 5) Evaluación y revisión constante del proceso de actuación y de sus resultados.
- 6) Todo este planteamiento servirá de muy poco si no existe un compromiso personal del profesor. El profesor es la pieza clave para que todo este planteamiento se plasme de forma eficaz, y ello lo hemos podido comprobar en las diversas experiencias que hemos tenido con distintos profesores.

Valores primarios, de adaptación y de realización

La educación intenta que los alumnos adquieran conocimientos del mundo, desarrollen habilidades y adopten actitudes favorables hacia los valores y normas personales, sociales, laborales, de naturaleza y de cultura. Los objetivos socioafectivos se enmarcan dentro de las habilidades y de las actitudes personales, sociales y laborales-escolares.

En muchos aspectos, las habilidades y las actividades socioafectivas se solapan. Por ejemplo, el desarrollo de la autoestima supone fomentar actitudes positivas hacia sí mismo, pero también habilidades específicas para descubrir valores en sí, para fijarse más en lo positivo que en lo negativo, etcétera.

Fines y valores educativos

Los fines educativos son intenciones generales acerca del perfeccionamiento humano que se espera a través del proceso educativo. Estos fines hacen alusión a valores. Estos tienen las siguientes características:

- Son tipos de comportamientos deseables.
- Reportan beneficios a los individuos o a la sociedad, de tal manera que el denominado bienestar subjetivo, felicidad personal o calidad de vida, por una parte, y el bien comunitario o social, por otra, son la referencia última de los valores a desarrollar.
- Sirven de principios o metas que guían y dirigen la conducta.
- Se estructuran de forma jerarquizada, indicando que unos aspectos de la realidad y de la conducta son considerados más valiosos que otros.

Nosotros proponemos un modelo integrador y funcional de valores que sirva de guía a todo educador. Tiene la virtud de recoger los principales aspectos de otros modelos o sistemas de valores, como el de Spranger, la pirámide de Maslow o la axiología cultural de Schwartz.



Axiología integradora y funcional

El *Pentatriaxios* es el modelo que recoge nuestro punto de vista particular. Tiene la peculiaridad de haberse generado desde nuestro trabajo aplicado y de investigación, tanto en los aspectos académicos como a través de programas instruccionales de intervención para la mejora de ajuste emocional, la adaptación social y la autorrealización (Hernández y Aciego, 1990, Hernández y García H., 1992). También tiene como referencia nuestro test TAMAI (Test de Adaptación Multifactorial de Adaptación Infantil, Hernández, 1983). Supone un especial sistema para estructurar los valores que ofrece las siguientes ventajas: es comprensivo, al abarcar todos los aspectos de la realidad; es jerárquico (de menor a mayor valor); es de “graduación focal”, pues permite que se puedan contemplar los valores desde una perspectiva muy genérica o aproximarse, en *zoom*, a una perspectiva más detallada; es funcional, porque enmarca los valores en los campos o áreas más importantes de nuestra vida, y, en concreto, desde la perspectiva de la escuela y de la educación; es dinámico, porque insinúa la “dialéctica” entre los tres niveles y los cinco campos; es didáctico, porque ayuda a enmarcar y a relacionar los objetivos educativos que el profesor se propone. El nombre *Pentatriaxios* obedece a *penta=5*; *tri=3* y *axios=valor*, pues constituye cinco campos, con tres niveles de jerarquización, especificados por los valores más representativos comprendidos entre ellos.

Los cinco grandes campos o áreas en donde integramos los distintos valores son: personal, social, laboral-escolar, de naturaleza y de cultura. Esta distribución de los valores por áreas, a pesar de ser arbitraria, como todos los modelos de clasificación, es funcional y coincidente con la asignación “prototípica” de las representaciones sociales y con muchos datos psicométricos. Esto no impide que existan valores que, en la realidad, puedan estar en todas las áreas.

Los tres niveles de jerarquización, tal como se aprecia en el cuadro 9.5, son: nivel primario, cuya “deseabilidad” está basada en lo emocional, en lo impulsivo, en lo fácil, en lo espontáneo, en lo agradable, pudiendo resultar, al mismo tiempo, problemático con los otros niveles; nivel de adaptación, cuya “deseabilidad” está basada en lo conveniente, en lo práctico, en la supervivencia física, psíquica y social, en lo funcional y en la evitación de conflictos, y nivel de realización, cuya “deseabilidad” está basada en hacer placentero, satisfactorio y llenar de plenitud lo conveniente, es decir, el nivel de adaptación. Para ello se apoya en la educación, en la cultura y en las cualidades más propiamente humanas: inteligencia, conciencia, libertad, creatividad, altruismo, estética y vivencias simbólicas. Es un nivel de más elaboración pero, también, de más eficiencia o rentabilidad educativa en relación con la vida futura.

Cuadro 9.5. Modelo *Pentatriaxios* para la estructuración de los valores.

NIVELES

| | | | | | |
|-------------|---------------|----------|--------|-----------------|------------|
| Realización | | | | | |
| Adaptación | | | | | |
| Primario | | | | | |
| | de naturaleza | personal | social | laboral-escolar | de cultura |

VERTIENTES

A título de ejemplo, el cuadro 9.6 muestra el área personal, social y escolar en sus tres niveles.

Cuadro 9.6. Tres niveles y tres áreas de valores (muestra parcial del modelo *Pentatriaxios*).

| | Área personal (yo) | Área social (otros y norma) | Área escolar laboral (tarea) |
|---------------------|---|--|---|
| Valores Realización | <ul style="list-style-type: none"> Actitud autoconstructiva y perfecta | <ul style="list-style-type: none"> Proximal (amistad y amor): comprensión, comunicación, afecto, colaboración. Distal: altruismo. Interés por lo social: inquietud por los problemas sociales, integración en asociaciones. | <ul style="list-style-type: none"> Actitud intelectual: cuestionar, buscar, investigar, consultar. Actitud estética y cultural: disfrute del arte, de la literatura, del pensamiento, de las formas culturales. |
| Valores Adaptación | <ul style="list-style-type: none"> Autovaloración Autonomía | <ul style="list-style-type: none"> Sociabilidad: relación interpersonal/ confiabilidad social Control social: respecto de las personas y de las normas. | <ul style="list-style-type: none"> Proceso: atención, esfuerzo, persistencia, control del trabajo. Calidad del producto: adecuación, elaboración personal y aspectos formales. |
| Valores Primarios | <ul style="list-style-type: none"> Egocentrismo Egovaloración Egodefensa Autoexhibición | <ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales Dominio o poder Prestigio Aceptación / afecto | <ul style="list-style-type: none"> Ocio Competitividad Logros extrínsecos (notas, dinero...) |



UNA SISTEMATIZACIÓN DE PROCEDIMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN AFECTIVO-ADAPTATIVA EN CLASE

Razones y dificultades

Hay muchas razones para pedir que la escuela se preocupe por los objetivos afectivos y sociales de los alumnos:

- a) Porque forman parte de la educación integral que se preconiza.
- b) Porque los problemas de insatisfacción personal y social no se resuelven con la sola formación cultural o profesional. No basta una escuela para saber. Es necesario una escuela para vivir.
- c) Porque hay que proporcionar ayuda a los niños más inadaptados, además de ser la mejor garantía de una futura salud mental. Lewis (1951) considera un 4% de casos graves en clase, Clancy (1953), un 11%, Davie (1972), un 14% de casos graves y 22% de leves. En términos generales, promediando distintos criterios, se puede calcular que por cada clase hay un 10% de casos graves y un 25% de leves. Murphy (1956) considera, después de un seguimiento tomando como base el parvulario, que todos los niños tienen algún problema que debe ser tratado. Para Wall (1973), en la clase social más baja la inadaptación se incrementa en un 17%. En cuanto al sexo, encontramos (Hernández, 1983) que entre los escolares de Educación General Básica, los niños muestran peor control social, más agresividad, más insatisfacción con el ambiente familiar y más aversión hacia el aprendizaje.
- d) Porque la inadaptación repercute negativamente en el rendimiento. Para Davie (1972), el 37% de los niños inadaptados en Gran Bretaña presentan retraso en lectura. Douglas (1964) considera que indicadores como “chuparse el dedo”, “orinar la cama”, “dolores o vómitos”, predicen a los 11 años un rendimiento inferior en comparación con otros niños. Nosotros también encontramos en diferentes investigaciones (Hernández, 1983) la estrecha relación entre inadaptación y bajo rendimiento, siguiendo este orden de importancia: inadaptación escolar, social, familiar y personal.

A pesar de estas razones, existen dificultades para que la educación de la dimensión afectivo-adaptativa se instaure de forma sistemática en la escuela (Hernández y Jiménez, 1983 y Hernández y colaboradores, 1984):

- 1) No son valores suficientemente demandados por la sociedad a la escuela.
- 2) Los objetivos son difíciles de poner en operación.



- 3) Hay todavía teorías implícitas en el profesorado que consideran que el carácter es incambiable (“genio y figura hasta la sepultura”).
- 4) Son objetivos que pueden ser alcanzados fuera de la escuela, mientras que los cognoscitivos difícilmente lo son.
- 5) El profesor no suele recibir formación en procedimientos o técnicas educativas para estos fines.

VALOR DEL AULA Y ENFOQUES PSICOLÓGICOS

En relación con esta última dificultad desarrollamos el presente trabajo, que tiene como base considerar, por una parte, las oportunidades que ofrece el aula y, por otra, mostrar los procedimientos deducidos de la triple dimensión de la conducta: cognitiva, afectiva y conativa. Los procedimientos de cada dimensión coinciden, asimismo, con los principales enfoques existentes en la psicología:

- La dimensión cognitiva, enfatizada por el actual paradigma cognoscitivo.
- La dimensión afectiva, por el paradigma psicoanalítico y por el enfoque humanista.
- La dimensión conativa, por el paradigma conductista.

La clase, el aula, constituyen una energía no explotada para el desarrollo de la personalidad y de la salud mental. Si hay interés porque cada persona alcance un mayor nivel de satisfacción y de realización personal, si hay interés por reducir las depresiones, toxicomanías y delincuencia, si hay interés por elevar la calidad de vida en la convivencia, si hay interés por sanear y dulcificar el ambiente social, sólo hay una alternativa: la educación. Y ésta hoy pasa predominantemente por la escuela.

La institución escolar, desde el preescolar hasta la universidad, especialmente los niveles inferiores, puede transformarse en un escenario “terapéutico” incomparable: a) es un escenario de expresión natural. La situación de clase y del centro escolar, en general, posibilita la expresión comportamental de los alumnos: ante el trabajo, ante la autoridad, o ante los iguales; b) es un laboratorio natural para el diagnóstico. La clase es una situación ideal para observar y registrar, cada día y de forma sistemática, el comportamiento de los alumnos, y c) es un “gimnasio” psíquico, un escenario miniaturizado de tensiones e influencias, una dinámica permanente de grupo. La clase ofrece múltiples posibilidades para que el profesor pueda canalizar su influencia psicoeducativa o psicoterapéutica.



El profesor transmite mensajes, conforma actividades, controla estímulos, estimula determinadas actividades expresivas, modifica las influencias interpersonales del grupo de clase y distribuye refuerzos.

Este potencial de la clase para la consecución de los objetivos afectivo-sociales tiene efectividad si se logra sistematizar y concretar en distintos procedimientos y actividades. Este es, precisamente, nuestro objetivo: mostrar una taxonomía procedimental para la influencia educativa en la clase.

Cada uno de los procedimientos los sistematizamos atendiendo a los siguientes criterios:

- 1) Procedimientos instruccionales dentro del currículum de clase *versus* programas sistemáticos especiales. Estos últimos no los consideramos en este caso.
- 2) Procedimientos basados en la tridimensionalidad psicológica: cognitiva, afectiva y conativa.
- 3) Procedimientos centrados en la actividad del profesor y del alumno.
- 4) Tratamientos de tipo indirecto y directo.

PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS

Su base está en el poder “energizante” que la información tiene sobre el comportamiento. Todos los tratamientos cognitivos intentan sustituir la información inadecuada e interferente de los pacientes o educandos, por otra más constructiva (Ellis, 1962; Frankl, 1969; Homme, 1965, Cautela, 1970, etc.); o bien, modificar las pautas defectuosas de pensamiento (Beck, 1970), o las estrategias o “moldes cognitivo-afectivos” (Hernández y Jiménez, 1983; Hernández y colaboradores, 1984).

1. Procedimientos centrados, teóricamente, en temas comportamentales

1.1. Papel predominante del profesor

COMENTARIO TEMÁTICO: observación, reflexión o recomendación de breve duración que el profesor hace sobre algún aspecto del comportamiento humano. Puede ser oral o escrito. Es desaconsejable cuando es producto del propio desahogo del profesor. Un ejemplo de comentario temático por parte del profesor, que surge de forma espontánea, sería éste: “conviene que antes de decir algo importante, lo pensemos dos veces”.

EXPOSICIÓN TEMÁTICA: es el desarrollo de un tema, a través del cual se define, se explicita, se estudian las causas, condiciones o consecuencias de algún aspecto comportamental. Es de duración más larga que el comentario. No es exclusivamente oral, aquí también se incluyen las lecturas seleccionadas respecto del comportamiento. Puede utilizarse lenguaje directo o figurado. Una muestra de este último son las analogías, ejemplos, cuentos o historias reales. Si estamos en cursos inferiores y se está tratando de la infravaloración, tiene más fuerza y motivación introducir un caso ejemplificado:

Conocemos a un niño que siempre estaba triste, todo le salía mal..., y esto le pasaba porque creía que no servía para nada... Un día un amigo le quiso ayudar. Le enseñó a decirse a sí mismo “yo soy capaz de hacer las cosas bien”... Entonces fue cuando comprendió que la solución estaba en creer en uno mismo... y empezó a cambiar, ya no estaba triste, sonreía... y todos sus compañeros se dieron cuenta del cambio que se había producido.

Si nos referimos a cursos superiores, adaptamos esta misma historia al nivel e intereses de esos alumnos.

La exposición temática, por lo tanto, para todos los efectos, constituye una lección relativa a aspectos comportamentales, deducida o no de los contenidos curriculares (por ejemplo, el estudio de las consecuencias de una guerra como punto de partida para tratar la agresividad humana y sus consecuencias).

1.2. Papel activo por igual en el profesor y en los alumnos.

DIÁLOGO TEMÁTICO: es el intercambio de opiniones e impresiones que se establece entre el profesor y uno o varios alumnos, en relación con algún tema comportamental, no referido directamente a las propias experiencias. Esto último lo diferencia del análisis experiencial. Se da dentro o fuera de la situación instruccional. Puede ser una actividad fundamental o complementaria de otras. Su éxito está en el valor instruccional del diálogo socrático donde subyace “una sabia ignorancia o una ignorante sabiduría” por parte del profesor para facilitar el protagonismo de los alumnos.

1.3. Papel predominante de los alumnos

COLOQUIO TEMÁTICO: es el tratamiento oral e interactivo de un tema comportamental por parte de los alumnos. El papel del profesor puede variar desde una actitud directiva, marcando las directrices, o una actitud semidirectiva, donde interviene para estimular o sintetizar, hasta una actitud no intervencionista, donde es mero iniciador y testigo. Puede presentar la modalidad de realizarse en subgrupos y hacer una “puesta en común” en el gran grupo (“en grupos de seis extraer las principales conclusiones que



exige el ser un buen amigo”); o bien, que sea realizado por el grupo general de la clase (“comentar entre todos cuáles son las ventajas e inconvenientes de ser suspicaz”).

ELABORACIÓN TEMÁTICA: consiste en hacer por escrito apreciaciones, relaciones, interpretaciones, aplicaciones, etc., sobre un tema comportamental propuesto. Puede ser realizado de forma individual o grupal. Admite la posibilidad de ser un procedimiento fundamental o complementario. A su término cabe el uso de la “puesta en común”. Las respuestas pueden ser abiertas o acopladas a estructuras establecidas. Su finalidad puede ser motivar (al inicio de un tema), consolidar (al final) o reflexionar (como actividad fundamental). Un ejemplo de respuesta, siguiendo una estructura y cuya finalidad es reflexionar, sería éste:

Una persona (A) cuando espera ver una película, o encontrarse con un amigo, o ir a una fiesta, se lo imagina todo extraordinariamente maravilloso. Otra (B), en cambio, imagina que pueden ocurrir todas las posibilidades. ¿Qué ocurre si la película no es muy buena, ni el amigo, o la película no es tan divertida?; ¿cómo será el estado de ánimo de (A)?; ¿cómo el de (B)?; ¿cómo disfrutará más (A), mientras las cosas no ocurren o cuando ocurren? La posible felicidad de (A), ¿en qué está basada, en el pensamiento o en la realidad?; ¿cuál será el mayor peligro de que (A) base su felicidad en lo que imagina?; ¿cuáles pueden ser sus consecuencias?; ¿qué puede hacer (A) para sufrir menos?, etcétera.

2. Procedimientos basados en el comportamiento de los alumnos

2.1. Tratamientos indirectos

INOCULACIÓN DE EXPECTATIVAS: consiste en que el profesor infunda en los alumnos creencias y estimaciones constructivas sobre sus capacidades, su identidad personal, su comportamiento posible o sobre las propias situaciones que atraviesa. Se trata de explicitar un valor potencial. No de valorar contingentemente una conducta, tal como ocurre con la valoración, *feedback* o refuerzo. Puede ser verbal o escrita (breves exclamaciones en las evaluaciones), pero la más importante es la que se infiere de los gestos y movimientos casi imperceptibles que transmite el profesor. Por lo tanto, puede ser verbalmente explícita (“me parece que eres más inteligente de lo que tú mismo crees”), o con insinuación más implícita (“¡vaya! y eso que todavía no has empezado a demostrar todo de lo que eres capaz”). También puede ser individual o grupal (“formamos una clase que no es fácil de encontrar: hemos aprendido a trabajar en equipo y ahora estamos consiguiendo que nadie se ría de nadie, que se respete al que está hablando y, sobre todo, darnos cuenta que cada uno de nosotros necesitamos de la atención y valoración

de los otros”). La inoculación puede ser directa como en el ejemplo que acabamos de exponer, pues la búsqueda de cambio es sobre el grupo mismo, o indirecta, como cuando se trata de cambiar las expectativas del grupo respecto a un alumno.

VALORACIÓN Y FEED-BACK: consiste en emitir un criterio cuantitativo, gráfico o cualitativo sobre un tipo de comportamiento de los alumnos (“me parece que la actitud de A de reconocer su error es digna de elogio”). Sus principales funciones son para motivar y consolidar las conductas; para orientar y tomar conciencia de los logros y de lo que queda por conseguir; para presentar modelos conductuales de imitación o no, y para generar implicación en los alumnos al identificarse con los objetivos del profesor, estimulando la atribución del nosotros como grupo (“hemos conseguido ser una clase limpia y cuidadosa. Ya no se ven papeles en el suelo”).

IMPLICACIÓN INDUCIDA: consiste en plantear cuestiones que de forma indirecta consiguen suscitar en los alumnos la autoconciencia o el interés por algún proyecto. Un cuestionario, por ejemplo, puede estar destinado a obtener información personal, pero también a forzar al alumno a encontrarse consigo mismo, a tener que plantearse algo que directamente sería muy difícil (“con tu compañero de pupitre, ¿actúas exactamente igual como te gustaría que él actuara contigo?”). Como se ve, ésta no es tanto una pregunta interesada por la información como por la reflexión. Otros procedimientos que no sean cuestionarios van por la misma línea de crear “contradicciones”. En cuanto a querer conseguir implicación en un proyecto, se puede realizar a través de un cuestionario, en un coloquio, o por la comunicación del profesor. Éste presenta el proyecto descubriendo y vivenciando los problemas y los posibles logros que supone, de tal forma que los alumnos lo vivencien como un problema propio que tienen que resolver como auténticos protagonistas.

2.2. Tratamientos directos

ANÁLISIS EXPERIENCIAL: supone la descripción, explicación y toma de decisión acerca de algún aspecto de la experiencia personal.

El alumno manifiesta su experiencia personal y reflexión a través de: a) la elaboración escrita (“escribe cuáles han sido los sentimientos predominantes durante la clase de hoy”); b) una entrevista individual con el profesor o sesiones de tutoría (“siento mucha vergüenza al tener que dar una opinión en clase”); c) el trabajo del grupo de clase o de subgrupos (“el éxito o el fracaso de los demás puede producirnos alegría o fastidio: ¿cuándo?; ¿por qué?; ¿cuál es nuestra experiencia?”). La expresión experiencial va acompañada del análisis



de las características y condiciones del problema (descripción) y de sus causas (explicación), así como de la obtención de las posibles alternativas a tomar (decisión).

Son muchas las ocasiones en la situación de clase o de recreo en que se presentan problemas “en vivo” como para aprovechar su valor terapéutico a través del análisis (“dinámica de grupo”). Este no es un procedimiento de enjuiciamiento o condena. Es un acto sistemático de comprensión y de solución de problemas vitales. Así, el procedimiento “asambleario” utilizado por los seguidores de la pedagogía de Freinet, “felicito”, “critico” y “propongo”, supone una cierta aproximación a lo que estamos diciendo, pero quizá se carga el acento en análisis excesivamente “externos”, no comprensivos. La conversación experiencial, en cambio, que se suele realizar con los niños más pequeños, generalmente al principio de la clase y sentados en el suelo formando un círculo, es más de tipo comprensiva, pero con una finalidad más expresiva que analítica.

Este procedimiento, en realidad, puede englobar a todos los demás. Es el más completo y complejo. Exige del profesor un entrenamiento en las habilidades de entrevista (desarrollo de empatía, clima, preguntas reductoras de reactancia, etc.) y de guía de grupo (conducción socrática, conciencia de tensiones encubiertas, etcétera).

EXPLICITACIÓN Y REVISIÓN DE COMPROMISOS: supone el proceso por el cual los alumnos individualmente o en grupo establecen abiertamente intenciones de cambio en aspectos concretos del comportamiento, con la posibilidad de ser evaluados posteriormente, una o más veces.

Hay que considerar que los procedimientos cognitivos no son suficientemente determinantes si no se acompañan de otros procedimientos más conductuales. Esto es lo más recomendable, dada la baja correlación existente entre actitud y comportamiento (Fishbein, 1967). De ahí la importancia de anticipar imaginativamente lo que se va a hacer (Hacker, 1973; Semmer y Frese, 1984), de verbalizar la acción (Luria, 1961, 1963; Meinchenbaum, 1975, 1977) o de concretar la actitud en una intención expresa de acción (compromiso) (Fishbein y Ajzen, 1975; Hoffman, 1984).

En definitiva, para que la modificación del pensamiento conlleve una modificación del comportamiento, sugerimos:

- a) Que el alumno comprenda y acepte esa información, de acuerdo con lo señalado por McGuire (1968, 1969), en su *Teoría de los dos factores de la persuasión*. Para ello, hay que cuidar que la nueva información conecte con

el “área de aceptación”. También, que el alumno manifieste sus dudas, problemas, inconvenientes, de forma que, a través de un diálogo autoimplicativo, se logre desvanecer los efectos de inmovilidad del “área de indiferencia”, o los efectos negativos del “área de rechazo” (Sherif y Hovland, 1961).

- b) Que se expongan y analicen previamente los argumentos opuestos (contrapropaganda). La comunicación “por los dos lados” parece ser efectiva (por ejemplo, exponer también los argumentos de los que van a defender el consumo de droga) (Janis, 1963). Mejor si se realizan los argumentos positivos, se rechazan los discrepantes y se devalúa a los que defienden estas últimas posiciones (Tannenbaum, 1967).
- c) Que la actitud se verbalice en intenciones de cambio (Fishbeim y Ajzen, 1975; Hoffman, 1984).
- d) Que se analicen las distintas situaciones y condiciones donde se va a desarrollar la nueva conducta, previendo los posibles inconvenientes.
- e) Que se especifique la intencionalidad en compromisos muy concretos (objetivos operativos) o que sean fáciles de ejecutar inicialmente para garantizar la posibilidad de éxito.
- f) Que se entrenen, previamente, los nuevos comportamientos de forma imaginativa.
- g) Que se prevean las insatisfacciones iniciales del nuevo cambio, originadas por las propias expectativas consolidadas en el tiempo y por las expectativas del ambiente social.
- h) Que se concrete la fecha de reencuentros para revisar si el compromiso se ha cumplido.
- i) Que los encuentros sucesivos sean más frecuentes al principio y más distanciados progresivamente.
- j) Que se refuercen los logros y se analicen las causas de los posibles fallos, buscando nuevas alternativas que afiancen el comportamiento deseado.



PROCEDIMIENTOS AFECTIVOS

Son los que intentan:

- a) Que el alumno “desbloquee” aquellas vivencias (experimentadas o imaginadas) de fuerte carga emocional que le producen desasosiego e interferencias en su comportamiento.
- b) Que el alumno sea capaz de dar salida a su vertiente afectiva.
- c) Que el alumno sea capaz de suscitar y vivenciar distintos sentimientos.
- d) Que el alumno sea capaz de controlar los sentimientos perjudiciales.
- e) Que el alumno sea capaz de canalizar adecuadamente los sentimientos en la relación social.
- f) Que a través de la vivencia afectiva se asocien y consoliden los aspectos cognitivos modificadores del comportamiento.

1. Procedimientos de expresión indirecta

A través de las actividades escolares de tipo expresivo el profesor suscita o induce temas comportamentales o vivencias afectivas determinadas.

EXPRESIÓN CON INDUCCIÓN AFECTIVA: el profesor aprovecha una situación emocional suscitada en la clase o que él intencionadamente crea, para desarrollar un clima afectivo que estimule a los alumnos a expresarse desde la modalidad afectiva inoculada. Un ejemplo de inoculación deducido de la situación de clase puede ser así:

Hoy ha sido un día poco afortunado: hemos tenido problemas con la clase de al lado, se estropeó el retroproyector y Tere se tuvo que marchar porque su madre está muy enferma... Esto nos deja decaídos, tristes, como si la niebla invadiera la clase y todo fuera silencio..., cada uno que pinte lo primero que se le ocurra, sin pensarlo mucho, lo que ese sentimiento sugiere...

Un ejemplo de inoculación creada intencionalmente sería así:

Imaginemos que estamos muy enfadados, terriblemente agresivos, no podemos estar quietos, necesitamos golpear, chillar, insultar... Que cada uno exprese eso a través de una redacción totalmente libre.

Incluso el profesor puede poner música de fondo o proyectar algunas diapositivas sugerentes para suscitar los sentimientos.



La inducción afectiva puede emplearse en distintas actividades escolares:

- Expresión plástica (dibujo, pintura, plastilina,...)
- Expresión musical (canciones, instrumentos,...)
- Expresión corporal (vivenciando distintos sentimientos a través del movimiento de cuerpo)
- Expresión literaria (cuentos, poesías, comentarios...)

EXPRESIÓN CON INDUCCIÓN TEMÁTICA: el profesor propone o recoge del ambiente de la clase un tema comportamental que puede ser desarrollado a través de las distintas actividades expresivas de la clase. Ejemplo:

La envidia es mala para la persona que se siente envidiada porque los envidiosos la critican, la difaman, la tratan más fríamente, le ponen obstáculos, le crean conflictos, peleas... La envidia también es mala para los envidiosos porque sufren si los demás tienen éxito... La envidia, al final, sólo trae descontento para todos... Vamos a expresar corporalmente la mitad de la clase la sensación de envidiosos y la otra mitad la de ser envidiados... Luego cambiamos los papeles.

Este mismo tema podría dar pie a otros procedimientos escénicos, tal como el *role-play* y el psicodrama. Lo común a los tres procedimientos es la expresión de sentimientos e ideas a través del cuerpo y de la acción. La diferencia está en el grado de estructuración argumental, de autonomía escénica. Así, en la expresión corporal existe escasa argumentación y plena autonomía escénica: se trata de vivenciar de distintas maneras unos determinados sentimientos sin someterse a un hilo argumental. En el *role-play*, en cambio, se ha de reproducir una determinada escena (alta estructuración argumental). Por lo tanto, son limitadas las variantes de la creación escénica (baja autonomía). En el psicodrama, se insinúa un argumento que progresivamente hay que ir desarrollando en escena (estructuración argumental moderada y autonomía expresiva alta). Esto significa que cada procedimiento cubre distintos objetivos: la expresión corporal procura la desinhibición personal y la liberación afectiva; el *role-play*, el aprendizaje a través de la propia acción o de la acción de los otros, y el psicodrama, la liberación de sentimientos relacionados con temas específicos, la toma de conciencia de las propias vivencias y el aprendizaje a través de la acción propia o ajena. En este último caso, la escenificación va acompañada de coloquio previo y posterior, que facilita la expresión oral de las vivencias y el análisis de las situaciones.

La expresión con inducción temática, en modo alguno se limita a la expresión escénica. Por ejemplo, el tema que hemos indicado sobre la envidia puede ser considerado también a través de la expresión literaria o plástica.



2. Procedimientos de expresión directa

Son los procedimientos empleados para procurar la manifestación abierta de las vivencias y problemas. Lógicamente, se trata de procedimientos orales y es la entrevista individual la situación más oportuna. Lo que en ella se pretende no es tanto la expresión informativa como la descarga emocional. Esto entra de lleno dentro del papel tutorial del profesor. Son muchas las ocasiones en que un alumno necesita descargar su tristeza ante los problemas familiares, problemas con los amigos o con su propio rendimiento. Otras veces se siente atormentado por sus obsesiones y culpas. Otras, por el miedo anticipado o por la rabia contenida. Este papel de “apoyo terapéutico” del profesor no debe consistir en ahogar con sus razonamientos las emociones del alumno. Cuando éste ha logrado descargarse bien, es cuando se debe proceder al análisis de la situación. El profesor, muchas veces, evita la afloración de los sentimientos de los alumnos como defensa de los propios sentimientos. Eso es típico de los que consideran que la manifestación afectiva es síntoma de debilidad o sufren con ella.

Esta expresión directa también puede ser llevada a cabo a través del grupo. Es válido aquí lo dicho en el “análisis experiencial” referente a la actividad de conversación experiencial realizada con niños de los primeros niveles, sentados en el suelo y formando un círculo. Es fácil con esta práctica que afloren diversos sentimientos. Es interesante, en ese caso, solicitar de los demás miembros del grupo que expresen cuál es su estado de ánimo o qué sentimientos les producen.

PROCEDIMIENTOS CONATIVOS

Consisten en la acción calculada del profesor sobre las situaciones previas y resultantes del comportamiento de los alumnos para que éstos lo encaucen de acuerdo con los objetivos deseados. La intervención, por lo tanto, incide en los antecedentes y en los consecuentes de la conducta.

1. Arreglo de antecedentes

La estimulación o inhibición de una conducta depende, en gran medida, de tener en cuenta y controlar las situaciones en que se desarrolla:

- a) *Diagnóstico y arreglo del contexto físico e instruccional de la clase:* distribución de los pupitres, situación de cada alumno, decoración, temperatura, aislamiento de interferencias, horarios, organización y preparación de los contenidos, etcétera.

- b) *Diagnóstico y arreglo del contexto grupal*: formación de los grupos de clase, cohesión del grupo, aceptación individual, posibilidades de responsabilidad y autorrealización individual en el grupo, posibilidad de expresión y distensión, niveles de competitividad y cooperación, papel del líder, etcétera.
- c) *Uso de indicadores verbales* tales como: “¡silencio!”, “¡procura portarte bien!”, “¡den su opinión!”, “¡no tirar los papeles al suelo!”, “¡ponte a trabajar!”, etc. Para que éstos sean eficaces es necesario que sean:
 - Poco frecuentes (que se evite el desahogo reiterativo del profesor).
 - Firmes (que estimulen la expectativa de que el comportamiento solicitado se va a realizar).
 - Claros (que no exista ambigüedad o incertidumbre en lo que se pide).
 - Oportunos (que se den sólo cuando existen posibilidades de éxito).
- d) *Facilitación de clima inicial*: para hacer emerger o extinguir una conducta en un momento determinado se requiere de un apoyo emocional inicial, expresado en palabras o gestos (expresiones de aliento, ánimo, etcétera).
- e) *Predisposición mental*: en última instancia, el principal antecedente de la conducta es el propio pensamiento o expectativa del sujeto de la misma. Esto significa que debe existir previamente una comprensión y convicción del cambio de conducta a modificar, pero esto es ya un procedimiento cognitivo.

2. Administración de consecuentes

Para consolidar un comportamiento solicitado se requiere una recompensa (refuerzo positivo), y para extinguirlo, la ausencia de recompensa o el uso del castigo (estímulo aversivo). Para hacer eficaces los refuerzos conviene, en general, que sean:

- Adecuados a las necesidades de los alumnos (un refuerzo puede llegar a convertirse en un insulto).
- Asequibles en un principio y con cierta dificultad posterior. Esto supone que en un principio sean muy abundantes y, luego, más escasos.
- Atribuidos al propio comportamiento (no por regalo, ni por azar).

Las condiciones en que se modifica el comportamiento y el tipo de refuerzos dan lugar a distintos procedimientos de modificación de conducta, siendo los siguientes los que mejor se pueden usar en clase:



- 2.1. *Reforzamiento positivo de la conducta deseada*: el refuerzo puede ser tan simple como es la atención que el profesor le presta a esa conducta o el elogio directo a la misma. Un procedimiento especial, en casos excepcionales, lo constituye la “economía de fichas” (ganar puntos o bonos que llevan un premio final).
- 2.2. *Moldeamiento*:
- a) Se traza una meta conductual que se desea conseguir (“que un alumno hable en público por iniciativa propia”).
 - b) Se descomponen las distintas tareas que llevan a ella.
 - c) Se ayudan y facilitan los primeros pasos y se refuerzan abundantemente.
 - d) Se refuerzan los pasos necesarios adecuados y se distancia previamente el refuerzo hasta culminar en la meta.
- 2.3. *El encadenamiento*: viene a ser un moldeamiento al revés. El profesor desea que un alumno inseguro dé su opinión cuando él lo sugiera, pero no es capaz de arrancar. Entonces, el profesor da la respuesta inicial y sólo pide al alumno que complete el último concepto. La próxima vez procurará que sean dos conceptos los que complete, luego tres, cuatro, etcétera.
- 2.4. *Formación básica de conducta*: se “fuerza” en casos límites y se refuerza la exhibición inicial de una conducta que no pertenece al repertorio del sujeto. Por ejemplo, con un niño que es incapaz de prestar algo a otro, el educador intenta jugar con él, toma un juguete conjuntamente con el niño y se lo deja a otro niño, reforzando rápidamente su conducta “generosa”.
- 2.5. *Modelamiento (refuerzo vicario)*: el profesor elogia la conducta adecuada de un alumno, para que sirva de modelo a los demás. Por ejemplo, cuando varios alumnos sólo ven aspectos negativos de la realidad, son destructivos a todas las alternativas, el profesor elogia a un alumno que analiza los “pros” y “contras” y sabe buscar salidas a los problemas.
- 2.6. *La ausencia de atención*: lo más frecuente es no prestar atención a una conducta inadecuada, que puede estar anteriormente alimentada por la atención social, aunque sea a través de refuerzos negativos. Por ejemplo, con un alumno que se muestra agresivo en sus respuestas, el profesor atiende a otros alumnos, y le presta atención sólo cuando sus respuestas son respetuosas o serenas.
- 2.7. *Estimulación aversiva*: ante una conducta inadecuada, se utiliza la desaprobación, la reprimenda o el castigo. Son tres grados de consecuentes aversivos. Hay que considerar los efectos negativos, directos o indirectos, que tienen para los alumnos.

2.8. *Saciedad*: consiste en repetir y llevar hasta un último grado una expresión inadecuada, de forma que resulte aversiva. Supone, por lo tanto, un tipo de castigo. Un alumno tiene el hábito de hacer gestos despectivos y burlescos a los compañeros. El profesor le pide que repita insistentemente esos gestos, hasta que él le avise. Al ser un tipo de castigo, se deben considerar los efectos negativos en todo castigo.

2.9. *Otros procedimientos aversivos*:

- a) *Coste de respuesta* (perder puntos o recibir “multa” por respuestas impropias).
- b) *Aislamiento de la clase*. Permanecerá un tiempo fuera de clase (*time-out*) en un ambiente aislado de estímulos, o dentro de la clase en una esquina. Se suele utilizar con los alumnos difíciles.

Además de la cautela que hay que tener con todos estos procedimientos conviene señalar que muchos son mixtos. Por ejemplo, suelen aplicarse refuerzos positivos ante comportamientos adecuados, y aversivos ante comportamientos impropios.

2.10. *Técnicas de condicionamiento clásico*: no tienen mucho sentido en la situación de clase técnicas como la desensibilización sistemática o las implosivas. En la situación escolar lo más apropiado es considerar el condicionamiento clásico desde la perspectiva de Mowrer: el miedo y la esperanza sirven de guía cognitivo-emocional al aprendizaje. El profesor, por lo tanto, logrará los objetivos que se traza con los alumnos en la medida en que sea capaz de provocar emociones positivas en ellos, suscitadas, a su vez, por su entusiasmo y efecto.

2.11. *Técnicas de autocontrol*: implican que el propio alumno se hace responsable de llevar a cabo algunas o todas las tareas implícitas en la modificación de conducta:

- Auto-orientación (él mismo se propone sus propios objetivos).
- Autorregistro (él mismo recoge los datos de su comportamiento habitual).
- Autoevaluación (él mismo juzga la calidad de su tema).
- Autorreforzamiento (él mismo se da puntos, elogios o se representa gráficamente de acuerdo con los éxitos conseguidos).



Cuadro 10.1. Procedimientos conativo, cognitivo y afectivo para la consecución de los objetivos afectivo-adaptativos.

I. PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS

1. Procedimientos centrados en contenidos comportamentales
 - 1.1. Papel predominante del profesor
 - Comentario temático
 - Exposición temática
 - 1.2. Papel activo por igual en el profesor y en los alumnos
 - Diálogo temático
 - 1.3. Papel predominante de los alumnos
 - Coloquio temático
 - Elaboración temática
2. Procedimientos basados en el comportamiento de los alumnos
 - 2.1. Tratamientos indirectos
 - Inoculación de expectativas
 - Valoración y *feed-back*. Implicación inducida
 - 2.2. Tratamiento directo
 - Análisis experiencial
 - Explicitación y revisión de compromisos

II. PROCEDIMIENTOS AFECTIVOS

1. Procedimientos de expresión indirecta
 - Expresión con inducción afectiva
 - Expresión con inducción temática
2. Procedimientos de expresión directa

III. PROCEDIMIENTOS CONATIVOS

1. Arreglo de antecedentes
 - a) Diagnóstico y arreglo del contexto físico e instruccional de la clase
 - b) Diagnóstico y arreglo de contexto grupal
 - c) Uso de indicadores verbales
 - d) Facilitación de clima inicial
 - e) Predisposición mental
2. Administración de consecuentes
 - 2.1. Reforzamiento positivo de la conducta deseada
 - 2.2. Moldeamiento
 - 2.3. Encadenamiento
 - 2.4. Formación básica de conducta
 - 2.5. Moldeamiento (refuerzo vicario)
 - 2.6. La ausencia de atención
 - 2.7. Estimulación aversiva
 - 2.8. Saciedad
 - 2.9. Otros procedimientos aversivos
 - 2.10. Técnicas de condicionamiento clásico
 - 2.11. Técnicas de autocontrol

CONDICIONES PARA LA EFECTIVIDAD DE LOS PROCEDIMIENTOS PSICOEDUCATIVOS

Las taxonomías son sólo esqueletos sin vida. Pueden servir de armazón y de guía para desarrollar futuras actividades, pero necesitan de que alguien las llene de carne y de vida y esto no lo pueden hacer aquellos que sólo ven lo que pisan. Hay que tener una visión más amplia, que vaya más allá de lo que aquí hemos descrito. Una visión que contemple las condiciones del profesor, del alumno, del mensaje, del contexto, de los medios, pero sobre todo, de la filosofía o teoría que está debajo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, estas son las principales condiciones a tener en cuenta:

1. *Convicción y claridad de los fines educativos que se desean:* ¿realmente me preocupa que la capacidad crítica se desarrolle en los alumnos? ¿Deseo que crezca su iniciativa y autonomía? ¿Estoy interesado en reducir las ataduras de culpabilidad y miedo, tan necesarias para la socialización? ¿Estoy tan preocupado por una orientación tanto personal como social de la educación? ¿La preocupación social va más allá del simple respeto a la norma y de la convergencia con los demás? ¿Tengo interés por propiciar el respeto, la comunicación, el afecto y la colaboración? ¿He llegado a asumir que si no hay proyecto personal no hay satisfacción vital? ¿Que si no hay proyecto del grupo de la clase y de la propia clase que doy, todo será remiendo? ¿He llegado a descubrir que los problemas de disciplina tienen su causa profunda en la falta de proyecto y significación que mi clase tiene para los alumnos?
2. *Coherencia entre los deseos y la acción del profesor:* al ser el profesor el autor de los mensajes de cambio, la primera condición de efectividad es que sea percibido positivamente por los alumnos. Que los alumnos lo vean como un buen profesional, como una persona realmente interesada por los demás, como una persona auténtica, cuyos procedimientos no son producto de artilugios o manipulaciones interesadas, sino de una preocupación por el desarrollo y bienestar de sus alumnos.



3. *Interacción sana:* la simple relación del profesor con los alumnos es el mejor procedimiento para ayudarlos y orientarlos. Una interacción autoritaria o neurótica incrementa los problemas de inadaptación de los alumnos.

La interacción ideal supone:

- a) Que el profesor tenga y desarrolle expectativas positivas hacia sus alumnos.
 - b) Que el profesor se muestre cálido y cercano.
 - c) Que el profesor sepa favorecer un clima de humor y de distensión.
 - d) Que el profesor manifieste su firmeza en momentos precisos y, aunque flexible, sea capaz de establecer y de dar determinados criterios.
 - e) Que el profesor sea respetuoso con el alumno, considerando su pleno “estatus de persona”.
 - f) Que el profesor sepa distanciarse y ser independiente, sin mostrar apegos neuróticos (ni de hiperafecto, ni de sentimiento de amenaza, ni de búsqueda exagerada de aprobación).
 - g) Que el profesor sea dadivoso con las valoraciones y refuerzos, sin devaluar sus propias recompensas.
4. *Autodiseño formativo:* lo más importante no es que el profesor sea perfecto o equilibrado. Lo importante es que sea consciente de sus limitaciones. Y todavía más importante es que intente superarlas. La situación de clase, cada día, le da múltiples oportunidades de expresión y autoconciencia. El esfuerzo educador y las resistencias de los educandos; la relación con personas más jóvenes y más débiles; la interacción con contactos diversos y su papel de autoridad, develan las tendencias más encubiertas: orgullo, perfeccionismo, idealismo, nerviosismo, paternalismo, autoritarismo, agresividad, sentimiento de amenaza, depresión... Ello no es sólo un buen escenario para la propia expresión y conocimiento. Puede ser también el mejor gimnasio “autoterapéutico” si se aprovecha como tal, si existe intención de autoperfeccionamiento, si se planifican y diseñan los objetivos y los modos de conseguirlos, si se contempla como un mismo proyecto la labor educativa sobre los alumnos y la autoeducadora sobre sí mismo.
5. *Análisis y arreglo de las situaciones facilitadoras o inhibidoras de los comportamientos deseados:* cualquier técnica se resiente, si previamente no se crean las condiciones adecuadas para su realización: condiciones de clima grupal, de distribución de pupitres, de horarios, de expectativas, etcétera.
6. *Información clara, ilustrativa, emocional e implicativa:* para que los mensajes informativos sean efectivos, hay que eliminar la oscuridad o ambigüedad. Se tienen que dar ideas inequívocas haciendo redundancias y reforzando los

conceptos con imágenes experienciales, ejemplos y metáforas. Si se quiere que la información cale más, hay que reforzarla con la suscitación de emociones y, sobre todo, permitir que los alumnos participen con sus ideas y experiencias en los planteamientos que se proponen.

7. *Garantías de transferencia:* que el alumno sepa relacionar la información bajo distintos aspectos comportamentales y sepa aplicarla a situaciones diversas en su vida.
8. *Explicitación de compromisos concretos de cambio:* que el alumno verbalice sus intenciones de cambio y que prevea las distintas situaciones o condiciones donde se va a desarrollar la conducta, así como las consecuencias de su cambio. La verbalización se puede quedar en buenos deseos si no se operacionaliza en objetivos muy concretos.
9. *Entrenamiento previo, refuerzos y seguimiento:* algunas conductas requieren de aproximaciones reales o representaciones imaginativas antes de ser llevadas a cabo. Lo importante es garantizar las posibilidades iniciales de éxito, que permitan el refuerzo consecuente, para luego proporcionar un seguimiento de apoyo, no sólo basado en la administración de refuerzos, sino en la posibilidad de microentrevistas.
10. *Procedimientos mixtos y sucesivos:* la ventaja de la situación escolar es que proporciona distintos procedimientos psicoeducativos. Esto permite más posibilidades de cambio. En la medida en que la obtención o modificación de una actitud o de un comportamiento se vea apoyada por procedimientos diversos (cognitivos, afectivos y conativos) más fácil es su logro y su consolidación. Puede ocurrir que los resultados débiles de un procedimiento se vean incrementados sensiblemente y de forma inesperada por otro. Hay que considerar las distintas dimensiones del comportamiento: lo cognitivo afecta a lo afectivo y esto a lo conativo. A su vez, lo conativo se convierte en nueva información cognitiva y así sucesivamente. Esto significa que la intervención desde una dimensión psíquica puede afectar a otra dimensión. Por otra parte, al estar el psiquismo constituido en distintas dimensiones y niveles, explica su complejidad y la necesidad de actuar desde distintos ángulos y de manera sucesiva en el tiempo para obtener mejores resultados.



Cuadro 10.2. Condiciones para la efectividad de los procedimientos psicoeducativos

1. Convicción y claridad de los fines educativos que se desean
2. Coherencia entre los deseos y la acción del profesor
3. Interacción sana
4. Autodiseño formativo
5. Análisis y arreglo de las situaciones
6. Información clara, ilustrativa, emocional e implicativa
7. Garantías de transferencia
8. Explicitación de compromisos concretos de cambio
9. Entrenamiento previo, refuerzos y seguimiento
10. Procedimientos mixtos y sucesivos

PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (5o. Y 6o. GRADOS)*

A continuación se presentan algunos contenidos de Español y Educación Cívica para 5o. y 6o. grados de primaria. El programa “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana” apoya directamente el desarrollo de estos contenidos; de igual manera, contribuye al desarrollo de los de otras materias, ya que trabaja fundamentalmente en el cambio de actitudes para fomentar valores como: fraternidad, respeto, tolerancia, pluralismo, participación, libertad, igualdad, etcétera.

CONTENIDOS DE ESPAÑOL

1. Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Normas de intervención en conversaciones formales.
- Estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales.
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados.
- Planeación, realización, análisis y presentación de entrevistas
- Control del tono y del volumen de la voz.

Situaciones comunicativas

- Narración
 - Invención de un argumento a partir de un tema dado, realizado individualmente, en parejas o por equipo.
- Exposición
 - Planeación individual y por equipos, eligiendo el título adecuado, la forma de desarrollo y las conclusiones.

* *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria.* primera reimpresión, 1994, SEP, México.



- Búsqueda de información en las fuentes adecuadas.
- Cuidado de utilizar el vocabulario idóneo para lo que se requiere comunicar.
- Entrevista
 - Entrevista a personas de la comunidad para obtener información. Realización de reportes y análisis de los mismos.
- Discusión
- Técnicas de estudio
 - Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo.
 - Uso del resumen para elaborar fichas de trabajo.
 - Confrontación de apuntes realizados por distintos alumnos y análisis de las técnicas para elaborarlos.

En sexto grado se sugiere utilizar los siguientes bloques:

1. Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Planeación de exposiciones o presentaciones orales; elaboración de esquemas para exposición.
- Uso de apoyos para intervenciones orales: carteles, dibujos, mímica, objetos.
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados.
- Formulación y exposición de juicios personales sobre algún tema elegido por los alumnos.
- Seguimiento y registro cronológico de noticias de radio y televisión sobre temas previamente acordados.
- Práctica del debate.
- Manejo de gestiones y entrevistas para solicitar información, trabajo, hacer reclamaciones o presentar quejas.



Situaciones comunicativas

- Exposición
 - Preparar en equipo exposiciones para alguna de las asignaturas: elaboración de un plan de trabajo; discusión sobre las fuentes de información necesarias; distribución de tareas.
 - Comentarios sobre las exposiciones presentadas y evaluación del esquema que siguió el equipo para exponer; elaboración de esquemas alternativos.
- Discusión
 - Preparación de debates sobre temas de interés para los alumnos; distribución de tareas y funciones; información sobre la mecánica del debate.
 - Discusión a propósito de las distintas formas de intervención oral y la manera de hacerlas más efectivas a través del apoyo de recursos gráficos.
- Entrevista
 - Juego de simulación de entrevistas en situaciones comunicativas extraescolares.
- Seguimiento de noticias
 - Elección de noticias importantes para seguir su desarrollo y desenlace; selección de las técnicas y recursos a emplear para registrar las noticias; exposición ante el grupo de las secuencias completas.

2. Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Localización de las ideas principales, con base en la estructura formal de los textos: introducción, desarrollo, conclusión.
- Deducción de la estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo.
- Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado.
- Familiarización con los materiales de consulta más comunes: diccionarios, enciclopedias, periódicos, libros.
- Redacción de noticias escolares y de la comunidad a manera de artículos periodísticos y de noticias radiofónicas o televisivas.



Situaciones comunicativas

- Lecturas
 - Lectura de capítulos de libros, de artículos periodísticos y de divulgación; discusión en equipo acerca de la función de la introducción, el desarrollo y la conclusión; análisis de la secuencia de párrafos de un texto.
 - Distinción de las ideas principales y de apoyo.
 - Lectura de noticias de periódico y recopilación de noticias escuchadas en radio y televisión; análisis de su estructura.
 - Recolección de formatos e instructivos de uso común; análisis de su estructura y de las indicaciones para llenarlos, seguir las instrucciones y ejecutar las tareas.
- Redacción
 - Elaboración de esquemas detallados de redacción de textos sobre temas de otras asignaturas.
 - Solicitar por escrito información a dependencias oficiales sobre trámites y gestiones.
- Técnicas de estudio
 - Preparación en equipo de trabajos escritos que requieran de investigación.
 - Búsqueda de las fuentes indicadas.
 - Elaboración de resúmenes por reducción, a partir de la distinción de ideas principales.
 - Elaboración de resúmenes parafraseando los textos.
 - Localización de ideas principales para organizar un guión de síntesis.

CONTENIDOS DE EDUCACIÓN CÍVICA

Para quinto grado, utilizar los siguientes bloques:

1. La convivencia social y la importancia de las leyes

- La importancia de las reglas y las normas para la convivencia social.
- La participación de los ciudadanos en la elaboración de las leyes.
- Las funciones de las leyes:
 - Establecer derechos y deberes.
 - Establecer procedimientos para administrar la justicia.
 - Garantizar la convivencia y la paz social.
- La igualdad ante la ley.



2. *Las garantías individuales*

- Derechos de igualdad: prohibición de la esclavitud; igualdad de hombres y mujeres ante la ley.
- Derechos de libertad: libertad de pensamiento, expresión y reunión, derecho a la información.
- Derechos de seguridad e integridad personal:
 - Inviolabilidad del domicilio.
 - Detención sólo con orden judicial; derechos del detenido.
 - Prohibición de la tortura.
- Las garantías individuales son inviolables e imprescriptibles bajo cualquier circunstancia.
- La protección de los derechos de los mexicanos:
 - Identificación de órganos encargados de procurar y administrar la justicia.
 - Organismos de defensa de los derechos de los mexicanos; la Comisión Nacional de Derechos Humanos.

3. *Los derechos sociales*

- El derecho a la educación
 - La educación y el analfabetismo en México; la importancia de la educación para el desarrollo nacional.
 - La educación pública en México; los principios del artículo tercero constitucional.
 - La obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria y la responsabilidad de los padres de familia y la sociedad en la tarea educativa.
- El derecho a la salud. El artículo cuarto de la Constitución
 - Identificación de algunos de los principales problemas de salud en México; la drogadicción y el alcoholismo como problemas de salud.
 - La importancia de la conservación del equilibrio ecológico; programas y campañas.
 - Las instituciones encargadas de la atención de la salud en México: gubernamentales y no gubernamentales.



- Trabajo
 - Empleo y desempleo en México.
 - Los niños que trabajan.
 - Los derechos laborales; el artículo 123.
 - Los sindicatos en México.

4. Los derechos de la niñez

- Convención sobre los Derechos de la Niñez 1989 (aspectos fundamentales).

Para sexto grado se sugiere utilizar los siguientes bloques:

1. La democracia como forma de gobierno

- El concepto de democracia
 - Procedimiento para la integración de los órganos de gobierno; las elecciones.
 - Método para la toma de decisiones y para la solución de conflictos en forma pacífica.
- Los partidos políticos como formas de organización y participación de los ciudadanos.
- Las condiciones de la democracia: el respeto a los derechos humanos y a la legalidad.

2. La justicia se procura y administra

- Suprema Corte de Justicia; funciones.
- Procuraduría General de la República.
 - Procuradurías de los estados.
 - Funciones.
- El derecho de amparo.



3. México, un país con diversidad

- Rasgos de la diversidad cultural y social de México:
 - Las diferencias regionales y sociales en aspectos referentes al desarrollo, al bienestar social y a la satisfacción de derechos sociales.
 - Los grupos étnicos y los idiomas de México; el español y sus variantes regionales; las lenguas indígenas.
 - Las tradiciones regionales y nacionales; el mestizaje.
- La pluralidad de ideas, religiones y posiciones políticas:
 - La pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia.
 - La libertad de creencias y la pluralidad de religiones en México; el artículo 24 de la Constitución.
 - Los partidos y las organizaciones sociales como formas de participación de los ciudadanos; la importancia del fortalecimiento de la democracia.
- La lucha contra la discriminación racial, social y sexual.
- La libertad, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social.
- La importancia de la participación cívica.

Derechos y Valores para la Niñez Mexicana. Curso para formación de maestros,
se terminó de imprimir en la ciudad de México durante el mes
de diciembre de 2000. La edición consta
de 15,000 ejemplares y estuvo
al cuidado de la

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE CAPACITACIÓN ELECTORAL
Y EDUCACIÓN CÍVICA

INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

