

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PSICOLOGIA

**COHESION DE GRUPO Y RENDIMIENTO INTELECTUAL EN
DOS ESCUELAS CON DIFERENTE SISTEMA EDUCATIVO**

(ESTUDIO COMPARATIVO)

T E S I S

**Q U E P R E S E N T A
P A R A O B T E N E R E L T I T U L O D E
L I C E N C I A D O E N P S I C O L O G I A**

M A R I A C I R E N I A P E R E A C A N T E R O

MEXICO D. F.

1971



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES

CON TODA MI ADMIRACION

Y CARÍÑO.

A MIS HERMANOS.

L. Ps. 00600

A. SONIA

A MIS MAESTROS

A MIS COMPAÑEROS Y

AMIGOS.

Este trabajo aun imperfecto es para mí, la cristalización de una idea concebida vagamente, al iniciar mis estudios profesionales. La honda satisfacción que ésto me produce, me mueve ante todo a ofrecerlo, como una expresión de mi gratitud y reconocimiento, a todas aquellas personas e instituciones que han contribuido de alguna manera, en la realización -- del mismo así como, en mi formación profesional.

Deseo en especial manifestar mi más profundo agradecimiento, a mi maestra y amiga Sonia Gojman J.m quién con indecible paciencia, me guió, estimuló y mantuvo en mí, un interés creciente por la investigación.

Agradesco la colaboración de las escuelas y personas en sí que se prestaron tan amablemente, de manera que fuese -- factible la realización de éste estudio.

En suma quiero hacer partícipe, a todo aquél que honre éstas líneas, dedicándoles un momento de su tiempo, del placer inexpressable que produce la culminación de una tarea.

María Cirenía.

Vuestros niños no son vuestros niños.
Son los hijos e hijas del propio anhelo de vida.
Vienen a través de vosotros pero no provienen de vosotros.
Y aunque están con vosotros no os pertenecen.

Podéis darles vuestro amor pero no vuestros pensamientos,
puesto que tienen sus propios pensamientos.
Podéis alojar sus cuerpos más no sus almas,
puesto que sus almas moran en la casa del mañana, que vosotros no
podéis visitar, ni en vuestros sueños.

Podéis esforzaros en ser como ellos, pero no intentéis hacerlos
como vosotros, puesto que la vida no mira ni espera al ayer.

Sois los arcos de los que vuestros niños parten como flechas -
vivientes.

Abandonaos en manos del arquero: será para bien.

Jalil Gibran.

I N D I C E

PRIMERA PARTE.

CAPITULO I

1.-Introducción	Motivos de la presente Investigación.	Pags.	Pags.
2.-Antecedentes	(Primera Parte)	1	1-58
	Sócrates.	3	
	Platón.	5	
	Aristóteles.	5	
	La Educación Romana.	6	
	La Educación Cristo-Céntrica.	9	
	Marciano Capella.	10	
	Carlo Magno.	11	
	Alfredo el Grande.	12	
	La Educación en la Edad Media.	12	
	El Renacimiento.	13	
	Erasmo de Rotterdam.	14	
	Maffio de Lodi.	14	
	León Batista Alberti	14	
	Luis Vives, Rabelais y Montaigne	15	
	La Reforma y Contrareforma	15	
	Tomasso Campanella	17	
	Juan Amos Komensky	17	
	Fenelón	18	
	Rousseau	18	
	Pestalozzi	20	
	Peter Peterson	21	
	Froebel	21	
	Derwey (El Método de Proyectos)	22	
	Decroly	22	

	Pags.	Pags.
Montessori	23	
Claparede (y La Escuela de Gincha)	23	
Cousinet	24	
Plan Dalton	25	
Sistema Winnetka	25	
O' Neill	25	
Freinet (Técnicas Freinet)	26	
Método Tradicional en México	29	
Resumen	30	

3.- Antecedentes (Segunda Parte)

CONCEPTOS

a).- Proceso de Socialización

Jones y Gerard	32
Ashley y Montage	33
Kardiner	33
Klineberg	34
Newcomb	34
Mo. Grafht	35
Moreno	38

Grupos Humanos

Sprott	40
Morton Deutsch	40
Smith	40
Newcomb	40
Jones y Gerard	41
Klineberg	41
Homans	41
Moreno y Jennigs	42

Cohesión

Bany y Johnson	44
Bonner	44

	Pags.	Pags.
Gross y Martín	44	
b).- Inteligencia		
Binet	46	
Terman	48	
Spearman	48	
Thordinke	48	
Thurstone	48	
Stern	50	
Wechsler	50	
CAPITULO II		
Procedimiento	60	60-82
A).- Objetivo de la investigación	60	
B).- Hipótesis	61	
C).- Material	65	
a).- Cuestionario Socio-económico	65	
b).- Prueba Socio.métrica de Moreno	65	
c).- Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler. (Wisc)	68	
D).- Sujetos	75	
E).- Método	77	
F).- Tratamiento Estadístico	78	
CAPITULO III		
Tabla I " Grado de Cohesión "	83	
Tabla II " Escala de Inteligencia "	84	
Tabla III " Resultados de la Prueba de Probabilidad "	85	
Descripción y Análisis de Resultados.	86	86-104

	Pags.	Pags.
A).- Test. Sociométrico	86	
B).- Escala de Inteligencia	93	
C).- Resultados Obtenidos por Medio de la Prueba de Probabilidad	104	
CAPITULO IV		
Conclusiones	106	106-108
CAPITULO V		
Sumario	110	110-112
CAPITULO VI		
Bibliografía	114	114-118
Apéndice.		
CUESTIONARIO SOCIO-ECONOMICO		
	i	
Figura I		ii
Matriz I		iii
Figura II		iv
Matriz II		v
Figura III		vi
Matriz III		vii
Figura IV		viii
Matriz IV		ix

I N T R O D U C C I O N

INTRODUCCION

Frecuentemente, dentro del candente tema de la "educación" se discute si es "mejor" la "educación activa" que la "educación tradicional". Existen sin embargo, pocas evidencias sobre los beneficios sociales, culturales y psicológicos, que la persona humana puede obtener de un sistema y de otro, igualmente en lo que se refiere a la evaluación, de los distintos aspectos -- que manejan predominantemente cada una de estas tendencias. Se desconocen así hasta cierto punto, los efectos que producen tales métodos educativos. Nos hemos abocado, en la realización de este trabajo el intentar esclarecer algunos aspectos sobre el tema, que -- resulta por demás interesante.

El objetivo principal de este estudio es obtener datos, que nos puedan ayudar de alguna manera, a evaluar más objetivamente las corrientes educativas que actualmente prevalecen ("educación tradicional" y "educación activa").

Nuestra motivación a surgido de la observación, de los graves problemas que se presentan dentro de la escuela, tanto en maestros como en alumnos. Si la educación como se pretende aporta a los individuos soluciones para vivir en sociedad, ~~en~~ a través de la misma que se deben enfocar los problemas sociales que aquejan a nuestro pueblo; pensamos que esto se debe en parte a -- las deficiencias de los métodos educativos, aún cuando queremos -- hacer notar que estamos conscientes de que éste es solo parte del problema total.

Es un hecho que desde hace siglos, pensadores e instituciones trabajan intensamente por esta causa. Deseamos de esta manera contribuir aunque sea en forma mínima, a la solución del -- grave problema de la educación, con la intención de ofrecer éste-

trabajo, ante todo, como un incentivo a futuras investigaciones que ayuden al educador y al psicólogo en la conducción de los individuos, por medio de la utilización de las cualidades de cada método según sea necesario para poder desarrollar las capacidades de los educandos, de manera que logren aquello -- que les permita quizá encontrar las soluciones más adecuadas para vivir en su comunidad y acaso desarrollarla.

C A P I T U L O I

ANTECEDENTES.

CAPITULO I

Con el fin de darle una dirección a lo que describiremos a continuación, queremos hacer notar que ésta introducción, tiene un solo objetivo, el señalar que a través de los siglos - el hombre ha propugnado por una educación integral. Que siempre ha existido alguien que conciba éste ideal de educación. Ya que es de interés para nosotros el percatarnos de la innegable e importante acción del medio ambiente en la conducta del hombre; a través de ésta pequeña reseña histórica comprobaremos, que la "educación" responde a las necesidades inmediatas del momento - histórico en que se desarrollan, predominando éstas sobre las mejores teorías concebidas.

Por otra parte, observamos que tanto las bases de la escuela activa, como las de la escuela tradicional, se encuentran probablemente ancladas desde el tiempo de los griegos.

Cousinet, en su libro "¿Qué es la educación Nueva?" nos dice, que no es exacto pensar que la diferencia entre "educación tradicional" y "educación nueva" sea, que la primera - haya ignorado sistemáticamente, las características particulares de la psicología infantil y la segunda se base totalmente - en tal ciencia. Es posible que la "educación tradicional" esté basada en una psicología precaria, pero no nula, así como la segunda tampoco es pura y simplemente psicología aplicada. Por lo tanto volvemos a insistir que una y otra corriente, están -- condicionadas por las circunstancias ambientales y en última -- instancia lo que nos interesa señalar, es que la escuela con to do lo que implica, como expresión de las necesidades sociales, - influenciará de alguna manera el comportamiento del niño, puesto que es después de la familia, el grupo social más importante y temprano al cual el niño entra a formar parte.

En ésta primera parte queremos dar una visión general aunque desgraciadamente superficial, ya que el objeto de nuestro estudio no nos permite profundizar, sobre las ideas pedagógico - filosóficas a través de las épocas más importantes del desarrollo de la cultura occidental (sin que por esto desconocer el valor de las culturas orientales), con la finalidad de llevarlos al momento histórico de donde parten las hipótesis comparativas de nuestra investigación, " la educación nueva - la educación tradicional " .

Podemos distinguir a través de la descripción de éstas ideas, dos aspectos fundamentales; el teórico y el práctico. El primero representado por los filósofos - pedagogos de la época y el segundo por los ideales de cada pueblo reflejados en las instituciones sociales.

Como hecho social que es la educación, va a estar condicionada a las necesidades circunstanciales, de la situación histórica de cada pueblo.

Traspuesta la educación Prehistórica y Protohistórica, la unidad que se ofrece es la de los pueblos orientales e indoeuropeos. El tradicionalismo es en todos ellos su carácter dominante. Su ideal de educación es transmitir las costumbres del pasado, las viejas tradiciones, por lo que se originan especies de tradicionalismo, (mágico, teocrático, patriótico, bélico - religioso etc.). Los pueblos clásicos Grecia y Roma constituyen la segunda época clásica por excelencia. De la cultura grecoromana arrancan las ideas madres de la educación del futuro.

Grecia descubre la idea de la personalidad humana, rompe con la ciega subordinación a las tradiciones, afirmando desde el principio, la " libertad ". " La historia de la huma-

nidad es, progreso en la conciencia de la libertad " (Hegel).- El ideal aquí es el cultivo de la personalidad humana, para lograr un equilibrio de cuerpo y alma.

La educación más antigua de las estirpes griegas como lo dice Larroyo se sintetiza, en el concepto de " paidea " (educación y formación de los muchachos), es éste concepto una imagen tan magnífica del espíritu griego como su arte, es la formación de un individuo, considerado como un todo educativo, sin coacción del estado sino por poder de la costumbre, por un impulso nacional, esto explica como la educación es el espíritu total de un pueblo, no la realización de un sistema con validez general de educación, bajo limitaciones históricamente condicionadas, es la realización de un ideal que ha nacido del " ethos " de un pueblo.

A continuación mencionaremos algunas de las ideas básicas que sobre educación, produjeron los pensadores griegos más relevantes.

Sócrates y su principio pedagógico; no escribió nada, nacido 470 ó 469 A.C. vivió siempre en Atenas, se mantuvo alejado de la política y de la vida humana en general. Defendió lo que hoy llamaríamos, los derechos de la libre conciencia individual, a la que considera con seriedad religiosa. Su fin educativo era enseñar la virtud, ya que él se preguntó cuál sería la mejor formación del ciudadano, dado que todo individuo podría ser gobernante y debía por tanto ser digno de ello, sin la virtud sería imposible gobernar rectamente, sirviéndose sin escrúpulos de la demagogia y la violencia.

La solución socrática del problema se puede esquematizar de la siguiente manera: la virtud solo se puede enseñar desde afuera con palabras, sin embargo se puede suscitar en el -

ánimo de los seres humanos, que la llevan embrionariamente dentro de sí, mediante oportuna acción educativa.

Esta acción educativa se articula en dos momentos, -- la ironía y la mayeútica. La ironía socrática se reduce a demostrar al interlocutor que no sabe nada y la confesión de su ignorancia como consecuencia lógica. La mayeútica es el momento positivo y constructivo. El vocablo viene del arte mayeútico " obstétrico ", el cual no forma ni compone a los recién nacidos sino solo ayuda a la madre a darlos a luz. Del mismo modo Sócrates ayuda a sus interlocutores a iluminar y expresar verdades que él no ha formado, ni puesto en su mente, sino que han madurado en su interior y solo hay que volverlos explícitos y evidentes, para ésto es el diálogo.

El resumen de su principio pedagógico nos los dá, -- Abbagnano (1964. p. 42). " La intención de liberar mediante la conversación los conceptos que se hallaban en su espíritu y la tendencia de hacer del saber y de las verdades en él, el poder directivo del obrar ". Es " el exámen de sí mismos y el exámen de los demás mediante el proceso de la inducción, y el dirigir las tendencias del obrar moral que en ellos se presenta, a lo útil a la formación de la persona humana y al servicio de la sociedad ".

Un punto importante es que Sócrates, tenía la idea -- de dar en el desarrollo pedagógico de la conciencia científica a los jóvenes. Fué éste el momento en que pareció coincidir la misión de la educación y la investigación científica. Ni Sócrates, ni Platón resolvieron éste problema, pero instaron a -- un progreso científico definitivo en el desarrollo de la humanidad, que sobre ruinas de los estados griegos, ha influido -- en la vida espiritual de todos los pueblos.

En el aspecto práctico vemos, que la educación en Ate-

nas era privada y tenía como objeto la fuerza político-militar ; por tanto la pedagogía de Platón se desarrolla en conexión a la política, que determina la posición de la educación en la sociedad.

Platón y su época se basan, en que el desarrollo del individuo , está subordinado al fin del estado . El individuo es educado para obrar en el espíritu adecuado a las leyes del estado, y como la sociedad tiene clases sociales y cada una -- con diferentes actividades , las vías educativas tenderán a -- preparar al individuo de un modo perfecto para la clase a la -- que pertenece.

En la obra de la " República " de Platón, podemos darnos cuenta de un esfuerzo por sistematizar la educación , esboza por primera vez el jardín de infantes su didáctica y su fin, en donde las artes tienen una gran importancia , al igual los conocimientos que se trata sean adecuados a la ideología educativa . Por desmañado que nos parezca su plan de educación es - un esfuerzo por responder a exigencias sumamente serias. Una - prolongada selección mediante el sondeo de las aptitudes y la educación de los intereses activamente estimulados , un concepto formativo de la cultura como adiestramiento de la inteligencia y como formación e integración de la personalidad . Un reconocimiento de una mayor dignidad de la mujer ; la insistencia de no dedicarse al estudio sin una devoción espontánea y - un interés vivo , pues hacerlo bajo coacción es cosa indigna - de un hombre libre y por lo tanto de un muchacho destinado a - ser ciudadano libre . Valiosa aportación de Platón a la humanidad.

Aristóteles , (la Política y la Educación) , " El hombre es esencialmente un animal político " es decir un animal que vive en sociedad con sus semejantes y fuera de ésta sociedad no puede alcanzar la virtud (Cit. Abbagnano. p.102.) Preci

samente por ésta razón el estado que regula la vida social, --- no solo tiene que velar por el bienestar material de los ciudadanos. sino sobre todo por su educación moral para conducirlos a la virtud.

El ideal educativo es Aristóteles, es netamente " liberal " y no solo condena las artes mecánicas, sino que propugna por las ciencias teóricas sin finalidad profesional, deber ser su estudio desinteresado, el arte deberá practicarse en la medida que no rebase el punto necesario para afinar el gusto. -

De Aristóteles obtenemos ideas sobre higiene y pedagogía, basadas en su buen sentido, de las cuales se destaca su -- naturalismo, atribuye una importancia particular a cada fase -- del desarrollo en total, el cual exige una didáctica gradual, -- ligada a los sentidos y a la imaginación, así como, una educación moral basada en los hábitos y en el dominio de sí mismo -- conquistado por el ejercicio.

Por otra parte su finalismo y la supuesta superioridad de lo teórico sobre lo práctico, tiende hacer prevalecer la educación intelectual sobre cualquier otra obra y ha desarrollar aquella sin conceder mucha autonomía al educando, puesto -- que no solo se le exige que descubra por cuenta propia el conocimiento, ya que éste es la contemplación de las formas preconstituidas y afirmadas. Pero esta misma ambivalencia es un índice de la importancia histórica de su contribución.

La enorme influencia de Aristóteles sobre la educación posterior no se debe a sus consejos como a tales sino al conjunto de su doctrina.

La educación romana.- Dilthey nos dice lo siguiente: - La instrucción intelectual romana es igual a la griega en el período helenístico, en su articulación general; en Roma como en-

Grecia es esencialmente privada.

Su educación consistió principalmente en la adaptación práctica a ciertas actividades ejercidas en la sociedad, al mismo tiempo que vivir la conciencia histórica del espíritu familiar, de la ordenación jurídica y administrativa del estado.

Posteriormente aparece una separación entre el pueblo y los eruditos y el fin de la educación fué la formación cultural (humanitas), como en Grecia fue el dominio político militar.

Por primera vez se establece una escuela que emprende la tarea de transmitir la formación griega y tuvo como fundamento, la enseñanza de una lengua extranjera y sus escritores modelos. Esto fué el principio de los colegios humanistas del S. --- XVI, en donde como hemos dicho surge el ideal " humanista " que es independiente de la cultura nacional.

En el S. II en la época republicana de Roma, aparece - Cicerón que trata de basarse en los clásicos griegos y expresa " que el fin de todo hombre se haya en el desarrollo de la naturaleza humana en general, pero después en su individualidad y lo mejor de cada hombre, es lo que le sea más peculiar de donde tiene que surgir la elección de profesión ", como *itálico*, considera móvil importante de la educación, la gloria y por lo tanto se puede resumir en el político orador, su ideal de educación.

La educación sufre entonces un progreso, la teoría sobre ella se haya contenida, probablemente por primera vez, ya en obras sobre el estado y en las leyes, (éstas nos han llegado -- únicamente referidas en trabajos, como " De orate", que contiene indicaciones sobre educación).

Abbagnano nos dice, que el primer emperador que legisló en materia educativa fue Vespaciano. Y el primer titular de -- cátedra retórica fué Quintiliano para éste último la educación --

oratoria, era la educación por excelencia; dentro de sus consejos-higiénicos pedagógicos, criticó la educación familiar por ser demasiado blanda, ya que consideraba que ésta anulaba las ventajas de la escuela pública. Aunque se manifiesta por un mayor respeto por el niño, que la mayoría de sus compatriotas (condenando los castigos corporales, característicos de los romanos), la exagerada importancia que le atribuye a la memoria y a la capacidad imitativa del niño nos revela su incapacidad para percibir, los aspectos dinámicos y creativos de la psiquis infantil.

Las intervenciones administrativas y legislativas del estado, en cuestiones escolares, se vuelven cada vez más frecuentes, hasta que por fin el estado se convierte en su organizador. El creciente interés de los poderes públicos en la enseñanza, debe considerarse también con referencia al proceso de burocratización, que caracterizó el desarrollo del pueblo romano. Para los jóvenes por lo tanto, la educación cultural no tenía ya una finalidad desinteresada, ni menos la obtención de un cursus honorum de magistraturas, a hora era la base para la formación de funcionarios públicos. El imperio requería, más que de una educación liberal, orientada a la formación de un ciudadano libre, una educación para la formación de escribas.

Pero todavía se añora la grandeza del ideal de una formación total y armoniosa; cada vez los métodos educativos se aproximan más y más al predominio de la mnemotecnia, de los ejercicios mecánicos y de la disciplina coercitiva. Sin embargo el ideal clásico persiste.

Así como en Grecia el ideal educativo fué la " paidea ", en Roma fué el " humanitas ". Es probable que éste, solo se quedará escrito en los libros o en el propósito de llevarlos a cabo, pero su sola concepción era un paso a la búsqueda de la realiza-

ción humana.

Como medios educativos, la historia romana, la lengua-latina y el derecho romano, son tan importantes como la filosofía que debemos a los griegos y cuyo círculo visual es el conocimiento del universo.

Los restos de ésta imponente estructura educativa estatal y municipal, son quizá los factores más importantes que hacen posible los llamados reinos bárbaros - romanos, pero al derrumbarse éstos se hunde también la tradición educativa laica y solo permanece como fuerza civilizadora en acto, la universalidad del mensaje cristiano.

La educación Cristo - ecclesio - centrica .- Larroyo -- nos dice, que antes y después de la edad media, aparece la corriente pedagógica que concibe a Cristo como modelo, origen y fin de la educación, en su sentido más amplio.

El cristianismo no ofrece un compendio enciclopédico de educación, lo que significa una ruptura con los cuadros pedagógicos judíos, en donde prevalece la erudición y la cita oportuna; - el cristianismo constituye un hecho histórico tan importante como que, delinó los fines educativos del mundo occidental, predominantemente en la edad media.

La aportación pedagógica del cristianismo se puede resumir en el evangelio que (etimológicamente significa, " Buena-Nueva ") . . Por primera vez surgen aquí, las ideas de fraternidad e igualdad social, se superan los límites del nacionalismo y se pretende la universalización de la doctrina; en contraste con las normas comunes entre griegos y romanos. El carácter de vida del cristianismo es sumamente importante, ya que significa una norma de vida, de conducta.

Como consecuencia inmediata de la predicación de San Pablo que lleva fuera del marco judío al cristianismo, a pesar de no haberse preocupado más que de proporcionar una instrucción religiosa, en Georgia, Etiopía y Armenia, se promovieron escuelas de tipo cultural religioso, en donde no existían y así los mensajeros de una ideología religiosa, lo serán también de la cultura helenística.

Abbagnano, nos dice que en éste momento se desarrolla un período, llamado el de la patristica, que se caracterizó, por un intento de reconciliar la fé cristiana, con la filosofía pagana. San. Agustín fué uno de los representantes más importantes de ésta tendencia. El ideal educativo era, que las disciplinas liberales, no constituyeran más que parte del proceso de formación en el hombre, para alcanzar la verdad. El cristianismo solo se serviría de ellos en su justa función.

En el año 430 D.C., Abbagnano nos dice que aparece Marciano Capella, con su obra " Las Bodas de Mercurio " y la " Filología ", en donde reduce las artes liberales, suprimiendo la medicina y la arquitectura; desde éste momento se empieza a distinguir, un cambio radical, a una orientación unilateral hacia las ciencias estrictamente filosóficas. Las ciencias exactas que dan relegadas y así la cultura empieza a concentrarse en el aspecto " espiritual, intelectual " del hombre. Todo aquello que es dirigido a las funciones sensitivas del hombre se empieza a concebir como negativo. Adjuntamente se excluye la investigación científica. Ideología que va a trascender en forma bastante acentuada en la educación tanto familiar como institucional.

Larroyo nos describe desde el punto de vista educativo lo que sucedió durante los siglos VII y VIII D.C.; se produce una grave ruptura en la cultura occidental; la situación de Euro

pa en manos de los bárbaros era tan difícil, que la cultura pareció quedar reducida a cero y todo lo que se puede hacer es -- salvar del total naufragio, algunos elementos de la cultura clásica. Sin embargo en las periferias de Europa, existieron intentos educativos.

Aparece entonces el monacato occidental, cuya obra importante fué la conservación y traducción de los clásicos. El carácter educativo monacal se caracterizó por reglas severas, en donde existía el castigo como medio correctivo, medidas rígidas y poca libertad al educando. Pero a ellos debemos por primera vez, el reconocimiento y mérito del trabajo manual en la educación. El servicio social fué también altamente estimado y puesto en práctica.

Como ya dijimos, lo que destaca de este tipo de vida, desde el punto de vista de la educación intelectual fué, la conservación y traducción de obras clásicas y la formación de bibliotecas.

Carlo Magno (742 - 814), llegó a promulgar una verdadera legislación educativa, por medio de la cual aseguraba la educación del pueblo, aparece la obligatoriedad y la centralización de la enseñanza por parte del estado.

Estableció varios niveles de educación; la elemental o parroquial, la secundaria o catedralicia, que se convirtieron después en sociedades llamadas " universidades " (éstas se caracterizaron por su independencia de las autoridades civiles y religiosas, se constituyeron así en autónomas, con una serie de privilegios e inmunidades, que han sido su mejor fortaleza en

la investigación hasta la fecha), y las escuelas superiores o palatinas, que fueron el centro de la reconstrucción de la cultura occidental.

En Inglaterra, Alfredo el Grande impulsó la educación y lo más sobresaliente es que escribió con la finalidad de orientar a los padres sobre la educación de sus hijos.

Abbagnano nos dice, que cada sociedad desarrolla formas educativas que le son necesarias en su momento social. El medievo basado en una economía pobre requería por lo tanto, del aprendizaje de trabajos manuales, en la nobleza (señores y caballeros) lo más importante era la educación para las armas, educación que no requería de cultura literaria.

Durante la Edad Media, también existieron escuelas llamadas " comunales " que estaban inspiradas en el espíritu de las " universidades ", para satisfacer las necesidades de una -- instrucción práctica, enseñando cálculo, escritura y lectura, -- asignaturas éstas de utilidad inmediata.

Como podemos observar, la enseñanza durante el medievo, era fundamentalmente memorística, de disciplinas rígidas y la gremial, técnica - industrial. Pero algo que nos llama la atención es que algunos autores aunque no abordaron el tema de la educación directamente, desaprobaron éste tipo de métodos, empleados por entonces en las escuelas y uno de ellos fué San. Anselmo, del cual solo queremos citar una frase, " no crece un árbol entre estrechos muros " (Citado por Abbagnano, 1964 p.161).

La escolástica (filosofía cristiana), como hemos-

señalado es el pensamiento rector de la educación durante la Edad Media. Desde el punto de vista de la enseñanza, se aplicó de la siguiente manera: el comentario de un texto y el debate de sus argumentos, su fin era llevar al educando a las verdades reveladas, no se pretendía encontrar la verdad, sino entenderla puesto que estaba ya dada.

Como podemos advertir, si bien la escolástica decaía en cuanto a pensamiento creador, no por ello deja de seguir informando de sí a gran parte de la realidad educativa de un modo más formalista. El mundo tardará varios siglos en madurar para llegar a la autonomía de la experiencia moral - religiosa.

El renacimiento.- Abbagnano nos dice: Se caracterizó -- por un regreso con progresiva conciencia histórica a la idea romana del " humanitas " , que debía no solo ser una imitación, sino una forma creadora. El humanismo es esencialmente una revolución pedagógica, que trata de realizar la educación dentro de un plano más real, menos abstracto y retórico que la escolástica. Critica la forma preceptística y moralista con que se enseñaba, así como el uso de la mnemotecnica y los laberintos dialécticos.

Durante el renacimiento se trató de dar instrucción a todas las clases sociales, y substituir los métodos anteriores -- por otros más agradables. Se incluyó la cultura física hasta entonces relegada. Parecerá haber una tendencia general a cultivar todos los aspectos de la naturaleza humana, en oposición al enciclopedismo, el ideal medioeval,. A pesar de todo no se superaron muchos de los prejuicios en contra del trabajo manual. Un aspecto de que nos parece importante de la educación de la época es la no distinción de los sexos en ella hubo escuelas coeducacionales.

Veamos ahora algunas frases de autores que representan, -- la inquietud de entonces propugnando, por una educación libre e -- integral.

Victorio de Feltre.- Fundador de la educación atractiva, como más tarde lo llama Fenelón, piensa que la educación integral-- solo se logra en un " ambiente de amor ".

Erasmus de Rotterdam (1466 - 1536). En su obra los ---- " Fundamentos de Aprender ", manifiesta expresamente su respeto a-- la progresiva maduración de la personalidad infantil. Insistió so-- bre la necesidad de estudiar la naturaleza del niño y sus diferen-- cias individuales; por lo tanto el maestro se adaptará a ellos y -- no se preocupará por los resultados inmediatos sino por los obteni-- dos a largo plazo. La instrucción era considerada por él, como un-- medio de comunicación y no como un fin.

Maffio de Lodi.- (1407 - 1458) propone las funestas -- consecuencias de los castigos corporales y recomienda prudencia a-- los padres para aplicarlos.

León Battista Alberti.- En su Obra " De la Familia ", -- trata de destacar la necesidad tan grande de que el padre sobre -- todas sus ocupaciones, tenga como tarea importante la educación -- del hijo y ya que ésta requiere sobre todo de oportunidad para -- prevenir vicios y errores y no para corregir. Insiste sobre el -- ejercicio gimnástico y todo género de actividades y juegos al ---- aire libre. Reconoce el valor de los estudios literarios, pero so-- lo en función de una mejor convivencia social.

Desgraciadamente con el tiempo unido a la política, - vino a caer todo ésto en una máxima de buenas maneras, y siguió imperando la educación intelectual de tipo enciclopédico de cul tura general.

El humanismo pedagógico en Inglaterra y España es representado por Luis Vives, Rebelais y Montaigne; el ideal educativo especialmente de éste último, es la educación del juicio - del niño, y más que llenarle la cabeza de palabras deberá desarrollarse en él, un espíritu crítico. Deberá también excitarse la actividad espontánea en los niños y jóvenes (antecedente de la escuela activa), mediante la observación directa de la naturaleza y el juicio autónomo de la razón.

Encontramos aquí una educación realista, de carácter social, lo más cercano hasta ésta época de la " educación nueva " de nuestro tiempo.

En Francia, Alemania, Países Bajos e Inglaterra, se dan grandes pasos a la secularización, de la educación, abierta a todos los credos.

La reforma y la contrareforma.- (1483 - 1546). Se caracterizó por un movimiento religioso, encabezado por Martín Lutero y se le llamó la reforma protestante. En sus relaciones con la pedagogía, hace notar la necesidad de la obligatoriedad de la educación primaria, que debía tener como centro la formación religiosa, ensanchando los cuadros de estudio y recomendando nuevos métodos y preparación adecuada de profesores. Aboga por una educación en donde el niño no viva apartado de la sociedad; crítica la educación rígida y antimundana, propone como necesario el placer y el recreo en la educación, llegando al grado de que ésta le fuera más agradable que el juego.

Paralelamente al movimiento de reforma, encontramos - el movimiento jesuítico a la vanguardia de la iglesia católica, que tuvo un papel determinante en la vida política y educativa de la contrarreforma. Basada su educación en un régimen militar, toda ella respira lucha y ardor bélico. Como dice Abbagnano, po demos resumir en cuatro pasos la didáctica de la enseñanza je--suítica; explicación etimológica del texto, debate, memoriza---ción y expresión del mismo. En el carácter educativo propiamente hablando, podemos considerar como factor importante de ésta--corriente, la imitación, la adquisición de un determinado estí--lo en la formación del muchacho.

Los resultados eran una formación en la disciplina -- irreprochable, prácticamente sin medios violentos y una gran -- gimnasia intelectual. Su fin fué la defensa de la iglesia Católica, eran educados para la elocuencia y la ciencia era su me--dio.

Dice Abbagnano: En el siglo XVI, como representante - del naturalismo renacentista encontramos a TOMASSO CAMPANELLA, - con su obra la " Ciudad del Sol " (citada por éste mismo autor 1964) , en ella encontramos pensamientos pedagógicos tan impor--tantes como éste; " El conocimiento deberá deslizarse sobre el mé--todo instintivo, debido a que la enseñanza deberá basarse en -- aprender jugando, en el contacto directo con la naturaleza, y - no en libros y objetos muertos, además no fija término en la -- formación de un individuo. Todo dentro de un cuadro político so--cial de régimen comunitario. Dice: " Los niños deben jugar y -- correr, ir descalzos y despeinados hasta los siete años y los - maestros deberán conducirlos a los diferentes talleres para des--cubrir su inclinación " (citado por Abbagnano. 1964 p. 278)-.

En el siglo XVII, a pesar de los esfuerzos y recomen--daciones de muchos autores (como hemos señalado), por hacer -

de la instrucción una educación integral la realidad era muy distinta. Comenio nos habla de ésto y dice que los muchachos esperaban con ansia, la hora de escapar de la escuela y aprender comofuera un trabajo manual. Los estudiantes por otra parte que llegaban al fin, caían en un formulismo pedante, con los métodos de memorización y disciplina mecánica.

Juan Amos Komensky (Comenio) (1592), nacido en Mo-ravia, quién es considerado el principal teórico de la escuela - pública, democrática. Defiende la tesis de que es en los prime-ros años, donde el niño adquiere los conocimientos funcionales y orgánicos que serán el germen de su desarrollo posterior. Para - los niños menores de seis años, prefiere la educación maternal y estructura un folleto al respecto. Construyó un plan educativo - para cada nivel escolar, concediéndoles igual dignidad a todos. A pesar de su visión educativa, no toma en cuenta el trabajo ma-nual, habla de selección y orientación de alumnos, y plantea la libre elección de profesión.

El carácter integral de su pedagogía hace de él, un re formador social, la virtud y piedad religiosa las integra a las ciencias, en una relación lógica.

Como naturalista hace hincapié en que los conocimien- tos en las cosas como son y su relación casual. La base de su di dáctica es la naturalidad, intuición y auto-actividad. Las apti- tudes de los niños deben ser desenvueltas, en su orden natural y en permanente contacto con las cosas; piensa que la educación em pieza desde el nacimiento y desde aquí se gesta la formación pro fesional.

Fenelón.- Considera que la mejor manera de educar a un niño, es sacando partido de curiosidad y espíritu de imitación, -

todas las actividades deben serle agradables y reducir al mínimo los reproches y castigos.

Su pedagogía del interés, puede ser sintetizada en cinco puntos: a).- Aprovechar la curiosidad del niño.- b).- Emplear la instrucción indirecta.- c).- Deberá haber diversidad de actividades.- d).- Instrucción atrayente (ocultar al niño la instrucción, bajo la libertad y el placer.- e).- Fábulas e historias para la educación religiosa.

Se le considera como un contrapeso a la ideología educativa de su época, por la libertad y flexibilidad de su teoría pedagógica.

Y hubo quién dijera en esa época: " El juego será obligatorio y el estudio libre " (citado por Abbagnano, 1964 pag.

En el siglo XVIII, aunque se percibe la influencia del intelectualismo se critica y a mediados del mismo, surge un movimiento reaccionario " el naturalismo de Rousseau."

Representa la reacción violenta contra el artificialismo de la formación humana, hay que volver a la naturaleza, esto ya había sido postulado, pero hasta el siglo XVIII, se hace ostensiblemente protesta.

La " educación nueva " se remonta a Rousseau, a quién después de Claparède se le reconoció como el padre de la nueva pedagogía.

La obra de Rousseau, se reduce a disipar ideas falsas y reemplazarlas por las que él creó verdaderas sobre la infancia.

Lo que le dá un carácter distintivo de los demás autores, es que piensa que la infancia no es solamente un estado de preparación para la vida adulta, ni mucho menos un estado casi anormal del cual debe salir el sujeto, y cuanto antes mejor, sino que es una etapa que tiene un valor propio, en el cual el niño debe permanecer el mayor tiempo posible, hasta que se cumpla un determinado período que señala la madurez. Así como hay un ideal del hombre adulto, para él también lo existe del niño.

En consecuencia el educador ya no es un creador sino un observador, un testigo, un protector del proceso educativo.

El valor de Rousseau es el de haber obligado a los pedagogos a mirar la infancia como un estado indispensable, con un valor propio, con un fin, no teniendo más utilidad que prepararla, aunque a largo plazo se estuviera diseñando la madurez.

El niño es el ser natural por excelencia, y todo lo que comprometa a su libre desarrollo, contraría su naturaleza, por lo tanto la educación naturista es lo indicado, no importa que a los 10 ó 12 años no sepa leer, siempre habrá tiempo para adquirir ésta habilidad artificial, nos dice Rousseau. (Tomado de Cousinet " Qué es la educación Nueva " 1952.).

En Francia fué rechazada ésta posición tan novedosa, pero en Alemania y en Suiza, tuvo seguidores como Pestalozzi. Otro discípulo de Rousseau fué Tolstoi con quién quedó solidamente establecida ésta línea de pensamiento.

Tanto Tolstoi como Rousseau, tiene dos rasgos interesantes, en la concepción de la educación del niño y que son los que dominan la ideología de la " educación nueva ". Primero que el elemento primordial de la educación intelectual del niño, está determinado por su actividad personal, de manera que se va orien

tando a sus verdaderos intereses y no al del programa escolar. El otro rasgo en germen, que adquiere importancia gracias a Eisek, - Caleman y James es la libertad, que debe otorgársele a la actividad del niño tanto en el dominio artístico, como en el moral, e intelectual.

Toda la ideología de Rousseau, no tiene como fin la preparación del niño, sino la aceptación como tal en la sociedad, la aceptación de sus posibilidades para valorar, utilizar y aplicar. Estos autores constituyen lo esencial de la educación nueva y proporcionan a la humanidad un aporte importante en dos ciencias, en la filosofía y psicología.

Posteriormente Hally Dewey, que no cita a Rousseau, llama a la infancia la " edad de oro ". Proclama su valor inminente como un período cuya importancia se hace patente, por la duración que alcanza en la especie humana. Dewey resume así su concepción, " la escuela no es una preparación para la vida, es una vida " .

Vamos a describir a continuación algunos de los métodos vanguardistas, aquellos que aplican a la educación una " nueva --- ideología ", " nuevos métodos " y que por ello han influido determinadamente en la concepción de la " educación " .

Giovanni Enrico Pestalozzi (1746 - 1827), es uno de los más grandes pedagógos y podemos considerarlo como un antecedente del pensamiento educativo de Freinet.

Señalaremos a continuación algunos párrafos, que creemos resumen en cierta forma, el contenido educativo de su obra.

" No hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría. Mientras el contento le enciende las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera de júbilo, de valor y fer-

vor vital, nada hay que temer. Breves momentos de esfuerzo aderezados de alegría y vivacidad no deprimen el ánimo Hacer -- surgir la calma y la felicidad de la obediencia y del orden, he ahí la verdadera educación a la vida social " .

" El problema consiste en reunir lo que Rousseau ha separado " es decir la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber, pues, ni aún en las circunstancias más favorables es lícito abandonar al niño a merced de su capricho ". (citado por Abbagnano 1964 p. 469).

Para él, la educación deberá ser una promotora de autonomía liberadora. Y la estimulación de las capacidades del niño es fundamental, dentro de su sistema pedagógico. Frente a la predominancia de los métodos verbalísticos, Pestalozzi reivindica, la enseñanza por medio de la aprensión sensible.

Peter Petersen (1884 - 1952), (el Plan Jena), se proponía realizar una escuela que fuese una " comunidad de vida ", fundada esencialmente en los valores de la socialidad, pero al mismo tiempo un sistema eficaz y natural de individualización de la enseñanza. Trataba de igualar la estructura escolar lo más posible al modelo familiar. El pasar de un grado a otro, se efectuaba por el " autojuicio del alumno ". La escuela debía dedicar mucho tiempo a toda actividad social, como fiestas reuniones, manifestaciones, colectivas etc., así como actividades optativas, para remediar deficiencias del método. Los maestros son únicamente consejeros y la autodisciplina es parte importante de su ideología educativa.

Froebel.- Referimos a continuación algunos párrafos que nos indican la orientación pedagógica de éste pensador.

" Cada hombre, -escribe-, desde niño debe ser conocido,-

reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad; por ello los progenitores, en cuanto que los tienen bajo -- su cuidado, deben sentirse y reconocerse responsables ante Dios, -- ante el niño y ante la humanidad ". " Por lo tanto el niño desde -- que aparece en la tierra, desde su nacimiento debe ser comprendido, de acuerdo con su naturaleza, debe ser tratado con justicia y pues to en libre y pleno ejercicio de sus fuerzas. En modo alguno deben ejercitarse fuerzas o miembros aisladamente en detrimento de otros impidiendo el desarrollo de éstos; el niño no debe ser en parte -- encadenado, impedido, ni más tarde se le debe tener en andaderas"- (tomado de Abbagnano 1964 p. 486).

Fué el creador del método lúdico, como base de la educa-- ción, pues pensaba que era lo más representativo de las necesida-- des naturales del niño.

El método de Proyectos.- Su creador fué Dewey, quién -- desarrollo su ideología posteriormente fué Kilpatrick (New York - 1904).

La educación y el progreso social, para Dewey, la edu-- cación no debe tener finalidades utilitarias, sino que debe estar-- al servicio de la vida del niño; la educación deberá basarse en -- la experiencia directa del infante, sin dogmatismos ni disciplinas. Propugna por una verdadera libertad en la actividad del educando.- La escuela para él es ante todo un organismo social, una forma de-- vida comunitaria. en donde se reunen medios para ayudar al desarro-- llo del individuo y la aplicación de sus capacidades a los fines -- sociales. La vida en la escuela, piensa éste autor, debe ser tan -- real, como la de la calle, la de la casa, no tiene por que ser al-- go artificial.

Decroly (Bruselas 1907). Su obra más relevante, es -- la " Escuela para la vida por la vida ", basa sus concepciones --

én que las necesidades esenciales de la vida, como son el hambre, el protegerse de la intemperie, el recrearse, el defenderse del ataque etc, van a obligar al niño a una actividad espontánea. El programa de ideas asociadas y los centros de interés, son dos de sus principios metodológicos más importantes para llevar a cabo la educación. Otras innovaciones son, la lectura ideo-visual, los juegos educativos etc., Es uno de los aportadores más valiosos de la escuela activa.

Montessori (Roma. 1870 - 1952). Presenta la actividad como medio esencial de educación, que incluye la libertad para -- que pueda ser efectiva. Su base es una concepción vital de la infancia, tanto desde el punto de vista biológico, como intelectual Su célebre material didáctico es fundamentado, en las impresiones y actividades de tipo sensorial, adaptadas a las necesidades y -- cualidades individuales. Toda su sistematización es tan importante como la concepción de la escuela como un lugar de vida.

Claparede Eduardo y la escuela de Ginebra (1873 - 1940) El progreso efectivo de las bases científicas de la nueva educación, fué obra sobre todo de Claparede. Habiendo estudiado psicología animal y neurología, se dedicó a la psicología infantil. -- Sus obras importantes fueron, " Psicología del niño" y "Psicología-Experimental ", "La escuela a la Medida" y "Como Diagnosticar las aptitudes escolares", "La Educación Funcional ". En todas éstas -- trató de despertar un verdadero interés científico en los educadores.

Dentro de la metodología educativa de Claparede, las actividades sociales tienen un papel sobresaliente, y la educación-- entera la concibe en función del desarrollo de una sociedad, verdaderamente democrática. También propugnó por la enseñanza individualizada y le preocupó grandemente la determinación de las aptitudes individuales y su desarrollo.

La justificación psicológica del concepto de "educación funcional" de éste autor se le debe a Piaget (1896), cuyos estudios sobre el desarrollo de la inteligencia en la edad evolutiva, es un estudio de la idea de Claparede, según el cual el pensamiento infantil es estructuralmente diverso del pensamiento del hombre adulto. Por lo tanto la educación debe poner en función las estructuras particulares de la mente infantil, pues solo actuándolo pueden desarrollarse.

Por otra parte dice él, para evitar la irreversibilidad, inicial del pensamiento del niño, " es necesario que el niño tenga modo de experimentar, " la cooperación entre los individuos, -- que lo libera de su egocentrismo espontáneo, en beneficio de la reciprocidad de los puntos de vista, factor de relación y reversibilidad (citado por Abbagnano 1964. p. 672).

Piaget realiza entonces una síntesis audaz, entre los aspectos intelectuales y sociales del desarrollo infantil. " De ésta manera cada cooperación es solidaria de un conjunto de " cooperaciones ", la cooperación social y la elaboración de las " agrupaciones operatorias " constitutivas de la lógica misma, no son más que las dos caras de una misma realidad ". (p. 672).

Cousinet Rouger (1881), (Sedán Francia 1920). En la concepción de este autor el maestro ocupa un lugar secundario en el proceso de educación, ésta es sobre todo, actividad del alumno, el maestro es solo un orientador, de las iniciativas del niño, es un consejero. Su originalidad se encuentra en conducir la actividad libre del niño a su realización en grupos, ésto se basa en necesidades intrínsecas a la naturaleza de éste. La escuela trabajará así en equipos espontáneos de trabajo. La teoría del método es sencilla aunque en la práctica resulte un arte del maestro, no intervenir en las actividades, que sin embargo deben realizarse. El divide las actividades escolares en dos: las de creación, que son-

las artísticas y las de conocimiento, que son la de carácter intelectual. Para él, la socialización es la esencia misma de la educación.

Plan Dalton (Dalton 1920).- Este método está cons--
truido para la educación de adolescentes, puesto que supone la
adquisición de conocimientos elementales, como lectura, escritu
ra y cálculo. Es de carácter individual, trata de adaptarse a -
las características de cada alumno y la realización del trabajo
se deberá desarrollar dentro de un margen muy grande de liber--
tad. Se le ha llamado plan de laboratorio, porque el alumno ---
asiste a lugares especiales según las actividades a desarrollar
y se controla su trabajo por medio de unas fichas diseñadas pa
ra ésto.

El sistema Winnetka.- E.E.U.U.) En su obra " La Escue
la Individualizada ", expone que su teoría y su finalidad es lo
grar que el niño se desarrolle de un modo satisfactorio perso--
nal y socialmente. No. consiste en una forma cerrada, sino en -
un sistema modificable, según las necesidades, de manera que la
educación se realice de la mejor manera para el niño y para la-
sociedad. Este autor como todos, parte de la misma base, pero -
atiende un poco más a la vida colectiva.

A. S. Summerhill. (Inglaterra). Desde hace aproximad
mente 40 años, funciona en Inglaterra; es una escuela famosa por
la libertad concedida a los alumnos, su autor O'Neill en su obra
Summerhill, describe sus experiencias y al mismo tiempo sostiene
que la libertad, en su más amplio sentido funciona; piensa que -
el niño lleva en su naturaleza el interés por la vida y su fun--
cionamiento, por lo tanto no requiere ningún tipo de presión, pa
ra adquirir los conocimientos que el mundo natural ofrece, así -
como sus leyes. Tal sistema es un punto de vista radical y trata-
de dar un tremendo paso a la educación del futuro. El autor de--
sea que sus alumnos sean personalidades creadoras y no precisa--
mente que encajen en un orden preestablecido.

Los resultados obtenidos en este sistema pueden seguramente ser considerados como dudosos o no concluyentes, dependiendo en gran medida de la aproximación con que se les evalúe. Por otra parte pensamos, que pudiese ser en cierta medida peligroso separar al individuo totalmente de su realidad social; pero podemos considerar a ésta escuela como la expresión más clara de la necesidad de libertad y creación, sin las cuales el hombre no sería hombre.

Técnicas Freinet. (Freinet Célestin 1962. Francia).-- Hay tres circunstancias que hacen de la " Pedagogía Freinet ", - una aportación especialmente valiosa en nuestros días: La primera, es que éstas técnicas se desarrollan dentro de un marco circunstancial común a la gran mayoría de alumnos y maestros; la segunda, es la implicación psicológica que encontramos en cada una de las técnicas utilizadas por Freinet; la tercera, es que no es una estructura inmutable, a la cual el alumno y el maestro deban ajustarse, sino es una serie de técnicas que tratan de ayudar al alumno adaptarse al ambiente que en cualquier circunstancia los rodee, por lo mismo como el propio autor nos lo dice están sujetas a modificaciones y a mejoras.

Toda la " pedagogía Freinet ", hace énfasis en la participación activa y directa del niño en el proceso educativo, con un colaborador inmediato el maestro. Freinet piensa, que la única manera de lograr esto, es partiendo en toda actividad de los intereses y de las motivaciones del niño.

Vamos a describir brevemente las técnicas más importantes utilizadas por Freinet.

El texto libre.- Consiste en una redacción realizada - por el alumno sobre lo que él desee, el tema nunca es impuesto.- Ante todo podemos decir que es la libre expresión de las motivaciones e intereses infantiles. Es la manera dentro de éstas técnicas de lograr una mayor vinculación entre la vida y la escuela,

más bien que sea parte de su vida ésta. Otro punto importante -- que es de mencionarse, es que tanto el alumno como el maestro -- actúan aquí como colaboradores y al mismo tiempo es un trabajo -- relativamente individual del niño. La impresión de éste texto -- es otro aspecto importante, por la participación directa, que el niño tiene en la realización de él, en forma palmaria y concreta. La elección del texto que debe imprimirse se realiza por medio -- de votación popular, éste hecho hace que el niño se percate de -- la necesidad de mejorar su trabajo en todos los aspectos, para -- satisfacer las exigencias del medio ambiente.

El material así obtenido de tipo psicológico que se -- ofrece al maestro, es de valor incalculable.

En relación a éste mismo proceso, está la "correspon-- dencia interescolar motivada". Freinet refiriéndose a ésto nos -- dice: "Teníamos allí la poderosa motivación que iba a aguijonear la expresión libre en nuestros alumnos" (Freinet 1969 p. 20).

El intercambio de correspondencia entre grupos de dife-- rentes lugares, es una buena medida para motivar a los alumnos -- a estudiar, comprender y adquirir nuevos intereses.

Las conferencias, es otra importante actividad. Aquí -- el alumno se propone desarrollar un tema frente al grupo y con -- la ayuda y dirección del maestro, (frecuentemente, se realiza -- por medio de equipos.)

Las asambleas populares.- Su importancia de tipos ---- psicológico es significativa, puesto que es una reunión general-- de alumnos y maestros. que tiene por objeto la crítica construc-- tiva, al mismo tiempo que hace sentir de una manera experimental al niño, el porqué de las normas y la necesidad de abolir cier-- to tipo de conductas, que perjudican al grupo de alguna ma---- nera. No todo se reduce a críticas, también se felicita y se -- sugieren maneras que pudieran modificar las situaciones negati-- vas; ésto no es únicamente actividad de los alumnos también los--

maestros reciben y proporcionan críticas, felicitaciones y sugerencias.

Por último el conjunto de reacciones infantiles, ante el funcionamiento siempre imperfecto del organismo escolar, se vacían en un periódico mural.

Talleres.- La importancia que se da a éstos dentro de éstas técnicas, es el mismo que a la de las demás materias. El alumno puede escoger con plena libertad entre las actividades - como lo son: danza, cuidado de animales, teatro, etc.

Lo importante se puede sintetizar en que da ocasión, - para cultivar intereses y aptitudes especiales, al mismo tiempo que el descubrimiento de nuevos.

" Una cosa cuando menos es indudable, al cambiar las técnicas de trabajo modificamos automáticamente las condiciones de vida escolar y para el escolar, creamos un clima, mejoramos la relación entre los niños y el medio ambiente, entre los alumnos y el maestro y es quizá la ayuda más eficaz que damos al progreso de la educación ". (Freinet 1969. p. 34)

Creemos que lo más importante de éstas técnicas, es su connotación de tipo social, que se revela desde la disposición en círculo de los alumnos durante la clase, hasta cada una de las técnicas empleadas. Por otro lado el tomar en cuenta las necesidades de un aprendizaje que responda a las necesidades próximas del alumno y de la sociedad, así como los aspectos administrativos.

Freinet, queriendo hacer saber esta disposición nos dice: " Nosotros siempre hemos tenido clases difíciles, con todas las limitaciones y las oposiciones que supone la naturaleza de las escuelas públicas." (1969. p. 35).

Y por último para dar una idea más sobre la " pedagogía de Freinet " transcribimos este párrafo " Somos pues partidarios de una disciplina escolar y de la autoridad del maestro sin los cuales no podría haber ni instrucción ni educación ". - (1969 p. 35).

" Pero lo que se debe apreciar, es qué forma de autoridad y disciplina recomendamos y como podemos lograrlo ". (Freinet p. 35).

Como conclusión podemos decir que Freinet concibe la función de la escuela, en consecuencia al hecho de que el niño es miembro de una sociedad y de que sus necesidades esenciales, están en función de la sociedad en que vive.

NOTA: " Las escuelas nuevas " como tales, aparecieron propiamente con Tolstoi en Rusia, fué una de las más radicales pues incluso, rechaza el vocablo educación.

El término " escuela activa ", fué introducido en 1917 por Bovet, pero su éxito se lo debemos a Ferrière.

METODO TRADICIONAL EN MEXICO.

" Podemos llamar escuela tradicional, a dos grandes momentos de la educación en México."

El primero fué cuando la educación mexicana influida por la enseñanza extranjera, la francesa y alemana tenía como base dar al individuo en poco tiempo el sumun de los conocimientos actuales tendientes más a la práctica que a la teoría, era así como el escolar recibía una educación primaria en donde las matemáticas y las ciencias naturales era lo fundamental. Esta educación si bien era útil en el momento de la evolución histórica de México, proyectaba al educando hacia una forma de vivir poco dinámica, ya que se omitían la enseñanza de los movimientos históricos, filosóficos tan importantes en la evolución de un individuo.

El segundo movimiento se produjo con el advenimiento en la educación del positivismo, con Gabino Barrera a la cabeza, quién trató de introducir un concepto más humanista en la educación, haciendo que el estudiante prestara mayor atención a disciplinas como la filosofía, historia, literatura; pensando que con ésto se haría menos árido el aprendizaje de otras disciplinas, como la matemática, física o química. Esto si bien en un principio fué benéfico no se adecuó a una planeación de nuestra

realidad económico social, ocasionando con ésto que en la actualidad sea nuevamente la educación obsoleta y necesite un cambio radical y más acorde con la realidad actual en donde el estudiante reciba los conocimientos de los avances técnicos, casi a la misma velocidad que se están produciendo " (Millán Morales. 1969 p. 11). En general la educación está basada, en un sistema de premios y castigos, y la instrucción es verbalista y memorista fundamentalmente. Los programas de enseñanza deben ser cubiertos por el maestro, pese a que se adapten al sujeto o no.

R E S U M E N

Podemos concretar en lo siguiente, las conclusiones -- que pudieran obtenerse después de ésta breve reseña de las diferentes ideologías educativas a través de los tiempos y su relación con el complejo social, en donde circunscribe su realización.

Primero, creemos que lo que pudieramos llamar " educación tradicional " es el resultado del condicionamiento de los métodos educativos, a las necesidades, prácticas e inmediatas, del momento histórico de cada pueblo, y por ésto es que a pesar de los esfuerzos de muchos educadores, se impone por ejemplo, -- la aplicación de métodos "de resultados" más inmediatos", como -- la del verbalismo, la mnemotecnía, etc.

Teniendo sus raíces históricas, probablemente en la -- cultura griega y posteriormente entre los romanos, en su ideal de educación " humanitas ".

Segundo, pensamos que la " educación nueva (o activa) es la expresión más concreta, de la necesidad de sistematizar -- los métodos educativos de una manera más acorde a las necesidades biológicas, psicológicas y sociales del sujeto, es la expresión de los avances en las diferentes ciencias de la conducta -- humana, y de los esfuerzos de aquellos que se interesan de una manera más o menos científica, en la conducta del hombre. Como en el primer caso, suponemos que sus raíces históricas se encuentran probablemente en el ideal de educación desarrollado, --

por los griegos y llamado " paidea ".

Es posible que así como la tecnología a logrado grandes avances, las ciencias de la conducta logren en su contribución a la " educación ", la conciliación entre las realidades - sociales y las necesidades totales de los individuos.

Por último definiremos etimológicamente el término -- Educación. Viene de dos vocablos latinos Educare y Exducere.

El primero significa: dar, alimentar, criar y sirvió de base a la educación tradicional. en donde el alumno recibía más que aportaba.

El segundo vocablo significa: conducir hacia afuera, - sacar, guiar y se refiere al interés por desarrollar las capacidades en potencia del individuo y su aplicación.

Puesto que no en todos los casos, encontraremos en -- forma definida una u otra orientación al aplicar el término educación hemos decidido utilizarlo en muchas ocasiones a lo largo de éste trabajo, en su forma más amplia o sea englobamos todo - aquello, que provenga de acción externa al individuo y que finalice premeditadamente o no, en la modificación de la conducta - del sujeto.

En esta segunda parte, queremos hacer referencia, en primer lugar al proceso de socialización en el que participa la escuela como factor relevante a la formación del niño; después nos referiremos específicamente a las características de este proceso en grupos de niños entre los seis y nueve años, puesto que nuestros grupos corresponden a tal edad.

No todos los grupos tienen las mismas características, como lo veremos más adelante. El grupo escolar tiene características particulares y estas mismas como es de suponerse, determinan de alguna manera el comportamiento individual y colectivo de los niños, por lo tanto los conceptos mencionados aquí, acerca de este asunto, están encaminados a una mejor comprensión de lo que es un grupo de clase, así como la consideración de una de las características, que precisamente tratamos de captar a través de este estudio por medio de sociogramas, que es el grado de cohesividad del grupo.

Todo esto encaminado a reflexionar, sobre éste problema: ¿ Será posible esperar de la escuela, por medio de una renovación de métodos de enseñanza y " educación ", una influencia positiva de manera que coopere a una " mejor adaptación " del hombre, a su realización ?.

Al finalizar haremos referencia a algunos estudios que nos dan la pauta, para pensar en una posible influencia de la escuela en la conducta humana.

C O N C E P T O S .

a).- Proceso de Socialización.- Como hemos señalado ya, la consideración del proceso de socialización es de suma importancia en este trabajo, puesto que es precisamente en este principio, en donde descansa en última instancia, los fines de las técnicas Freinet.

Para Jones y Gerard, (1967. p. 76). " La socialización se refiere a la adopción e internalización por los individuos de valores, creencias y formas de percibir el mundo que son compartidos por un grupo ".

Estos autores enfatizan a través de la descripción de -

su concepto sobre la socialización, la importancia de la internalización de los valores culturales y la dependencia del ser humano hacia sus semejantes, que continua durante toda su vida y no solamente esto, sino como una condición para la internalización.

El individuo por medio de éste proceso aprenderá, a desear aquellas cosas que son consistentes con su papel en la sociedad, de ésta manera a través de la socialización, los valores y códigos de la sociedad llegan a ser parte de su personalidad. En otras palabras, cuando el sujeto ha internalizado esa serie de normas, se comportará como el resto del grupo, las compartirá y su actuación referente a ellas será responsable.

Ashley y Montagu (1969. Introd. p. 4.), nos dice -- que "Podemos entender pues la palabra socialización, como el -- proceso de interacción entre las potencialidades orgánicas del organismo y los factores que sirven culturalmente para diferenciar y organizar esas potencialidades en un conjunto que funcione socialmente".

Y continúa diciéndonos, que la socialización es un -- proceso que tiene su principio en el nacimiento y prosigue durante todos los años de la vida, del ser humano. (p. 12). " La socialización es el proceso mediante el cual la persona adquiere experiencia social y hábitos sociales. El proceso mediante el cual el organismo, forma relaciones sociales a través del -- aprendizaje ".

" Así, como las inteligencias que interactúan en sociedad, son funciones de sistemas tanto orgánicos como sociales no se producen sin llevar en cierta medida, la impronta del -- factor orgánico " (p.12). Esto lo ratifica el hecho, que desde los insectos hasta los mamíferos, desarrollan una vida social, -- lo que es prueba de que existen en la vida orgánica potencialidades profundamente arraigadas que llevan a la socialización, a la socialidad, a la tendencia a sentirse atraído por otros organismos y a vivir junto a ellos.

Kardiner (1945. p. 55), al estudiar el proceso de --

socialización llega a la conclusión, que " Significa esencialmente, que el hombre es una criatura con tipos de reacción aprendidos y no congénicos " lo que significa que su conducta, no solamente quedará determinada por factores biológicos sino también por su situación de dependencia social, de lo cual resulta una multiplicidad de posibilidades de adaptación que lo coloca sobre las demás especies biológicas, lo que el autor hace resaltar al hacer el análisis y descripción de diferentes culturas.

Klineberg (1965. Cap. IV), para llegar al concepto de socialización trae a colación una discusión, sobre la naturaleza humana y la misma queda resuelta, al considerar que una " Característica fundamental y universal del hombre es su variabilidad, ante condiciones sociales y culturales bajo las cuales crece y se desarrolla. El niño se convierte gradualmente en hombre a causa de los procesos de crecimiento y de maduración, determinados fisiológica y biológicamente, pero crece y madura -- hasta convertirse en una clase especial de hombre, principalmente como resultado de lo que aprende de otros en su sociedad " . (p. 70). Podemos resumir el concepto de socialización de éste autor en la siguiente cita: " La capacidad del hombre para la socialización-- el proceso por medio del cual se convierte en miembro de determinada sociedad -- y lo que se ha llamado inculturación (Herskovits (3))--- por medio de la cual se adapta a una porción considerable de la cultura que le rodea y la incorpora a su persona -- debe por lo tanto considerarse -- como característica esencial de la naturaleza humana ".(p. 70).

Newcomb (1964. p. 38), parte del fenómeno de la interacción para definir el proceso de la socialización y nos dice " Es el proceso por el cual el individuo, toma en cuenta y responde a los demás, que lo están tomando en cuenta y le responden, a su vez éste es conocido como proceso de " interacción" Hace resaltar que a partir de ésta acción constante que es común a todo ser humano, va a resultar una modificación en el individuo, de manera que adquiere como resultado una personalidad

propia y única.

Mo Grafht (1960 Cap. 3), se refiere al fenómeno de la socialización, como resultado de un proceso de interacción de factores biológicos y ambientales cuando dice: " la gente hace a la gente, de la gente, el proceso del aprendizaje social - por medio del cual el infante se vuelve humanizado y humanizado de una manera particular, depende de una interacción de factores ambientales, biológicos y sociales. Uno de los productos de ese proceso de socialización es el desarrollo de lo que se llama personalidad del individuo ".

A través de la breve revisión de algunos conceptos sobre el proceso de socialización, nos hemos percatado, de que lo que algunos autores llaman internalización, es primordial en el estudio de la socialización, por lo que queremos hacer una breve consideración sobre el asunto.

La palabra internalización, se refiere a la adopción de valores y formación de actitudes; la manera por medio de la cual se realiza éste proceso, se ha tratado de explicar, como fruto de muchas observaciones, pero no se ha llegado a algo completamente satisfactorio, de todas formas a través de algún proceso de aprendizaje, resulta la incorporación de valores culturalmente aprobados para evaluar el propio comportamiento, en la ausencia ya, de control de refuerzos externos,. La internalización se caracteriza por el impacto que las normas de grupo hacen en las características individuales, llegando a formar parte de la personalidad de un individuo, por medio de la socialización, de manera que éste llega a ser relativamente estable a pesar de los cambios que pudieran sucederse en el medio ambiente. Vamos a referirnos ahora, específicamente a el proceso de socialización en grupos de niños.

Las definiciones generales que se han dado no son incompatibles, con el concepto sobre el desarrollo social del niño, ya que éste implica fundamentalmente el aprender paulatinamente, la manera de llegar a ser aceptado por el grupo.

Jones y Gerard, nos dicen que como un elemento impor-

tante en la socialización del niño, se ha considerado su dependencia a determinados agentes en los primeros años de su vida y éstos son los padres. La importancia de los progenitores en la socialización no depende únicamente de la posibilidad que tienen éstos de proveer o impedir refuerzos (premios o castigos) a la conducta del niño, sino también de la necesidad que tiene éste, de depender de otros para que le informen acerca del medio ambiente, su significado y sus posibilidades de actuar en él y de su incapacidad para estructurar y clasificar todo esto. Aunque el niño al crecer llega a estar en contacto con variadas fuentes de información y algunas veces rechaza actitudes de los padres, éstos realmente tanto más que la escuela, tienen el monopolio sobre los canales de información, al que el niño está expuesto en los primeros años.

Como decíamos, al crecer el niño el proceso de socialización se ve cada vez más afectado por las acciones de " personas " fuera del hogar y una de éstas es la escuela que juega un papel muy importante, para reafirmar o contrarrestar la influencia paterna, es importante en especial para el niño, el impacto de la interacción con sus congéneres. Así aunque el más crucial de los grupos es la familia en éste proceso, muchas actitudes específicas toman forma en el interactuar con otros grupos.

En otras palabras después de la familia el agente socializador del cual depende el niño es la escuela, la cual va a influenciar directamente el rol social del niño; la escuela no es únicamente un transmisor de aprendizaje social, sino que en sí es una sociedad, en la cual alumnos y maestros son parte de un todo. Es de mencionarse, que el sujeto entrará a formar parte de éste grupo social, donde los roles y los status están ampliamente determinados por sus integrantes, poseyendo una " personalidad social " bastante definida que es en parte producto de factores innatos y en parte producto de cinco años de moldeo cultural "(Charles 1966p. 12) y por lo tanto la escuela como hemos dicho, va a tomar la función de continuadora del proceso,

de socialización en el niño.

Es muy importante ésto en la consideración de la naturaleza de la socialización, ya que se cree que los componentes-básicos de la personalidad de un individuo se forman en los primeros años de la vida y que la persona nunca es más susceptible a la influencia social como entonces y no solamente eso sino,-- que uno de los problemas, más intrigantes de la socialización,-- es que una vez adquiridos determinados valores a menudo muestran cambio nulo.

De todas formas es de llamar la atención, al considerar éste proceso la condición de prolongada dependencia del ser humano de sus semejantes.

Si ésto es cierto las consecuencias prácticas que de ello se desprenden son muy importantes, puesto que nos llevará a pensar que entre más joven es un niño, cuando comencemos a -- trabajar con él, para ayudarlo a realizar un desarrollo social-saludable, tanto mejor será el resultado. Probablemente será mucho más fácil ayudar a un niño cuando es pequeño y todavía se - haya en proceso de establecer actitudes con respecto a sí mismo y a los demás, que entran en juego en sus relaciones sociales.

Si pudiéramos obtener datos científicos al respecto,-- probablemente nos daríamos cuenta, que es más importante en el desarrollo de un niño, el maestro del primer grado que el de -- sexto, de ésto se deduce, que debe hacerse la mayor inversión - psicológica, en las instituciones dedicadas a promover el desarrollo social del niño, en las edades más tempranas.

Pasando a otro aspecto de la socialización, podemos - preguntarnos ¿ A qué edad el niño es capaz de entrar en rela--ción de colaboración y todo lo que implica el proceso de la socialización ?.

Sabemos que un aspecto del comportamiento social, es- el desarrollo de la " conciencia " de la existencia de los de-- más y sus intereses. El progreso hacia la madurez, sabemos que- no depende únicamente de la capacidad para tomar parte en empre

sas sociales, sino también en la percepción de otras personas, sus actitudes etc.... Aunque es un campo que no ha sido explorado suficientemente, se ha observado que en primer plano existen diferencias individuales, pero en la mayoría de los casos los autores están de acuerdo que esto se presenta de una manera definida más o menos a los siete años.

Gates (1923 - 25), realizó un estudio en donde mostró a niños de tres a catorce años, fotografías de una actriz en las cuales, las expresiones faciales, acusaban alegría, sorpresa, temor, dolor etc., rasgos que habitualmente los adultos identifican fácilmente.

La risa fué identificada fácilmente, por el 70% del total de los niños. Entre los niños de siete años se encontró que más de la mitad identificaron ira. Entre los de 10 años, - más de la mitad identificaron temor y sorpresa solo a los 11 años.

Es un estudio que ya tiene años de realizado, pero de todos modos es interesante, saber que progresivamente los niños van aprendiendo señales convencionales. También éste nos hace saber, como los niños son cada vez más capaces de formular verbalmente rasgos y características de otras personas.

Pués bien, lo que más interesa es indicar, que la mayor parte de los autores están de acuerdo con Moreno, cuando nos dice:

Moreno (1962. p. 151). " El punto crucial del proceso de socialización, parece alcanzarse alrededor de los siete a los nueve años. Esto no significa que a ésta edad el proceso esté terminado, sino que los niños llegan al momento de poder constituir una sociedad ".

Moreno le ha llamado a ésta etapa " estadio anterior a la socialización " y podemos observar en ésta etapa las siguientes características:

A partir del primer año escolar más o menos se puede observar una tendencia de los grupos, a desarrollar una organi-

zación cada vez más diferenciada. El número de niños aislados decrece, las selecciones reciprocas aumentan, aunque todavía los grupos presentan formas difusas, se evidencia el desarrollo de la aptitud para elegir un compañero, que espontáneamente a la vez responde a la elección; las asociaciones son inconstantes y cuando parece que persiguen un fin común, uno o dos niños de la misma edad dirigen el juego y se imponen como líderes en pequeños grupos. Sus motivaciones son más variadas que anteriormente, en donde los grupos eran demasiado rudimentarios.

Aunque ésta actividad colectiva, no aparezca a observadores externos, el niño empieza a ser capaz de formar grupos entre sí independientemente de los adultos y colaborar más o menos en la persecución de un fin común.

A partir del tercer grado, la acción cooperativa empieza a manifestarse definitivamente, aparecen en forma clara cadenas, triángulos y la estructura del grupo se hace cada vez más susceptible de desempeñar un papel positivo.

Como hemos señalado ya, cuando los niños pasan a los primeros grados de la escuela primaria, como una señal de creciente madurez se evidencia la capacidad para establecer relaciones de trabajo, con una cantidad cada vez mayor de compañeros, a lo que acompaña mayor número de posibilidades de ser aceptado o rechazado. Los niños dedican a todo éste proceso mucha energía, al principio sus relaciones son exploratorias y transitorias, pero existe un aumento en la estabilidad de las amistades.

En un estudio hecho por Binney (1943), en un grupo de niños durante un período de tres años, se observó que el cómputo de " aceptación social " de aquellos se mantuvo un año tras otro, casi tan constante como las pruebas de inteligencia y el rendimiento en las actividades escolares. Esta constancia medida según la correlación entre los cómputos de " aceptación social " de un año y el siguiente se puso de ma-

nifiesto, de una manera notable con una correlación de .90, -- en el grupo cuyos miembros siguieron siendo los mismos durante estos años. (Tomado de Jersild 1964).

Por último para dar una idea sobre la dinámica de la socialización, enunciamos la llamada por Moreno " Ley Sociogenética " (Moreno 1962. p. 151).

a).- " La organización espontánea de los grupos de niños y de adolescentes, se desarrolla año con año, pasando sucesivamente por estadios de integración que proceden desde los más simples hacia los más complejos.

b).- Estos grupos conservan siempre huellas del estado de organización inmediata superior.

c).- Se han podido advertir similitudes, entre las organizaciones sociales espontáneas de los niños que pertenecen a los primeros grados y las de adolescentes mentalmente retrasados.

d).- Las organizaciones de sociedades de niños y las de sociedades primitivas parecen presentar similitudes en sus tendencias.

Grupos Humanos. - Puesto, que estamos investigando-comportamiento de grupos escolares, vamos a dar algunos conceptos y definiciones de lo que es un grupo.

Sprott (1954) en su libro "Grupos Humanos, "tomando como criterio la interacción, cita las definiciones de los siguientes autores:

Morton Deutsch, define el grupo como existente -- " en la medida en que los individuos que lo comprenden persiguen fines promotivamente interdependientes " (p. 9).

Smith en 1945, lo define como " una unidad que consiste de un número plural de organismos, que tienen una percepción colectiva de unidad y que tienen el poder de actuar o están actuando de un modo unitario hacia el ambiente " (p. 9)

Newcomb (1967. p. 51) " Un grupo consiste de dos o más personas que comparten normas, con respecto a --

ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente vinculados ".

Jones y Gerard (1967), indica que un conjunto de personas, con acciones intercorrelacionadas y que perciben y esperan que de su afiliación constante, puedan obtener los fines o metas que desean, y no solamente esto, sino cuando la influencia del grupo proporciona a la conducta individual nuevos conocimientos, motivaciones y actuaciones, puede llamarse grupo.

Klineberg (1963), refiriéndose a grupos cara a cara, cita a los siguientes autores:

Cooley (1909), la definición de éste autor es bastante exclusiva y solo incluye a algunos grupos. " Por grupos humanos entiendo aquellos que se caracterizan por una íntima asociación y cooperación en varios sentidos pero principalmente porque son fundamentales en la formación de la índole social y de los ideales de los individuos " (p.p. 411 y 412).

Homans citado también por éste autor dice: "Que el grupo es un número de personas que se comunican entre sí muchas veces durante determinado transcurso de tiempo, y que son tan pocos en número, que cada persona puede comunicarse con los demás no por segunda mano a través de otras personas; sino cara a cara " (p. 412).

En general los autores convienen en que una colección de personas es un grupo cuando poseen éstas cualidades: - (Malcolm y Knowles. 1965, cap. 3 p. 31).

1.- Una asociación definible, una colección de dos ó más personas identificables por nombre o tipo.

2.- Conciencia de grupo. Los miembros se consideran como un grupo tienen una percepción colectiva de unidad, una identificación consciente de unos y otros.

3.- Un sentido de participación en los mismos propósitos; los miembros tienen el mismo " objeto modelo " ó " metas ideales ".

4.- Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades; los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos, para cuyo cumplimiento se reunieron en grupo.

5.- Acción recíproca. Los miembros se comunican --- unos con otros.

6.- Habilidad para actuar en forma unitaria, el grupo puede comportarse como un organismo unitario.

Todos estos conceptos encierran, el considerar como grupo a un conjunto de personas, que se influencian e interactúan constantemente.

Clasificación de los grupos:

Sprott (1964), piensa que los grupos se pueden clasificar en:

Primarios o grupos cara a cara, llamados así por primera vez por Cooley, estos grupos son pequeños y muy significativos en el proceso de socialización del individuo. Estos a su vez pueden diferenciarse en:

Naturales o artificiales, según su origen, como la misma designación lo indica.

Secundarios, todos aquellos que no se pueden clasificar como primarios Newcomb, señala dos tipos de grupos: --- 1967).

Formales, cuando la agrupación de personas, no es a causa de sus inclinaciones, de una manera natural y en donde no cuentan como tales, sino más bien por su rol asignado de antemano.

Informales, cuando la individualidad es la responsable en su formación, por lo tanto según los integrantes variará la estructura de éste.

Moreno y Jennigs (en 1947, citados por Hernández-Rosalba 1969), los clasifica en: sociogrupos y psicogrupos, - que respectivamente corresponden, a grupos formales e informales como los designa Newcomb.

En el caso específico de los grupos de clase, competencias de la organización de toda una escuela son sociogrupos; pero si consideramos los pequeños grupos que se forman dentro de éstos de una manera informal, se les puede llamar psicogrupos y a estas estructuras informales Backem y Secord (1969) les llaman estructuras subinstitucionales.

Grupos de clase, " Unos de los grupos más importantes para la vida del niño es el grupo de clase " Bany y Johnson (1965 p. 62). Un grupo de clase es una organización social por naturaleza, también una agrupación psicológica " , - (p. 62).

Daremos a continuación algunas de las características, que describen la naturaleza de los grupos de clase.

1.- La meta o finalidad para la cual el grupo se ha reunido es aprender.

2.- La participación es obligatoria en el grupo, así como las metas.

3.- Los miembros del grupo no tienen derecho a la selección de jefe y no pueden apelar respecto a su jefatura.

4.- Otros individuos o grupos ejercen presión e influencia que son percibidas por los participantes del grupo de clase (Getzels y Thelen 1960, citado por Bany y Johnson - p. 66).

Parece en general que es mejor considerar al grupo escolar , como a los grupos formales de trabajo. Puesto que el grupo de clase está localizado dentro de la estructura de una institución y además la pertenencia involuntaria al grupo le da un carácter especial.

Otra característica que podemos señalar, es que los grupos de clase son más homogéneos que la mayoría de los grupos de trabajo.

" El grupo de clase es único en su finalidad, que es organizar la producción de cambios en los miembros del mismo grupo. El producto final ó la razón de la existencia del -

grupo de clase, es formar ciudadanos que puedan actuar efectivamente en una sociedad libre " (Bany y Johnson p. 69). " -- Los miembros mismos no solo crean el producto, sino que son - el producto mismo " (p. 69).

Cohesión, Bany y Johnson (1965. p. 75) " Adn cuando el término cohesión se usa raramente, es frecuente la referencia a los valores por los cuales, se logra establecer un -- clima de sentimientos compartidos, de " individualismo colectivo o acentuada " dependencia " del grupo, en los miembros que lo integran. Estas palabras indican amistad entre los chicos de la clase y que éstos tienen una buena impresión sobre el - grupo como un todo ".

La definición literal de cohesión es " la tendencia a mantenerse juntos y de acuerdo " (p. 76).

" La cohesión misma ha sido definida en términos de las fuerzas que actúan sobre los miembros del grupo para hacerles mantenerse en él; del número de lazos amistosos que -- existe; de la medida en que los miembros del grupo funcionan como unidad de disensiones, de intereses, en conflictos y de fuerzas desintegradoras; del grado en que los miembros comparten las mismas normas en el área de la conducta social ". (- p. 77).

Bonner (1959, citado por Bany y Johnson p. 77) de fine cohesión, " como un sistema de funciones entrelazadas, iniciadas y sostenidas por normas que o bien existen ya o son - desarrolladas por los miembros del grupo al esforzarse por alcanzar una meta común ".

Gross y Martín (1952) citados por el mismo autor anterior, deducen que la cohesión debe ser definida en términos de la resistencia del grupo a descomponer sus fuerzas, -- tanto internas como externas ". Otro análisis de los grupos, - hizo ver que hay tres aspectos que hay que distinguir: " atracción hacia el grupo, incluyendo la resistencia a dejarlo; motivos de los miembros para participar en las actividades del-

grupo, y coordinación de esfuerzos de los miembros ". (p. 77)

Las definiciones que se han dado son prácticas y sirven para fines de medición, pero el concepto no puede circunscribirse únicamente a características observables ó registrables. No se cuenta todavía, con un proceso sistemático, para indicar cuantitativamente cuando un grupo es cohesivo ó no, pero se pueden obtener determinadas claves, para poder caracterizar un grupo como unido, cohesivo. Nosotros utilizamos, una determinada fórmula estadística, que nos proporciona una pauta general de la situación de los grupos comparados, ésta fué tomada de Kelinger.

En el caso particular de los grupos de clases, no siempre dan muestras de ser cohesivos, ni lo serán en todas las circunstancias.

Hay algunos estudios que indican que la cohesividad de un grupo correlaciona positivamente, con factores positivos, como más productividad del grupo. Algunos observadores han indicado que a veces puede ocurrir lo contrario o sea por ejemplo, si la acción predominante del grupo consiste en no ser productivos, la cohesión se manifestará siendo menos productivo que el grupo en general. También han indicado que la cohesión no aumenta el rendimiento, individual, pero cuando el grupo tiene interés y entusiasmo, por las tareas escolares, los miembros del grupo, se sienten estimulados y tratan de hacer mayores esfuerzos. Cuando el grupo desarrolla buenas normas éste ejerce una presión favorable sobre sus miembros, en resumen los estudios realizados demuestran que " la cohesión capacita, a los grupos para ejercer más influencia sobre sus integrantes" Bany y Johnson p. 81.)

En suma, la cohesión implica sentimientos de pertenencia y de identificación con otros; es agente de autoconservación del grupo, - Esto implica que cuando un grupo es cohesivo los niños están menos expuestos a modificar conductas por factores externos o internos. Las implicaciones prácticas son-

múltiples y vale la pena tomar en cuenta ésta característica -- de los grupos.

Después de la breve revisión de conceptos, que hemos realizado, nos ha quedado como preocupación la siguiente cuestión, ¿Hasta que punto los cambios, en los primeros años de la vida se deben al aprendizaje y hasta que punto se deben a causa de la maduración?.

Hilgard (edic. 1966), opina que es de suma dificultad desligar, la importancia relativa de la maduración, y del ejercicio en la mayoría de las actividades humanas, pues es casi imposible distinguir entre los cambios de conducta debidos a los procesos de crecimiento subyacentes, de los que se deben a la práctica.

Se han hecho muchos estudios sobre la restricción del medio y éstos han indicado que es necesaria, la estimulación en el desarrollo de las potencialidades de todo organismo. Pero es difícil saber, si el estímulo favorece la maduración simplemente, o proporciona un verdadero entrenamiento.

En suma es casi imposible aislar ambos puntos de vista, los que corresponden a la naturaleza (factores innatos) y los efectos del aprendizaje. Existen algunas observaciones interesantes que a continuación describiremos: Jersild cita algunos estudios hechos por Dennis (1938), éste realizó un experimento con un par de mellizos; durante siete meses, los mantuvo en un medio restringido, nadie les sonrió, ni les acarició y nunca se jugó con ellos y cuando llegaron a la etapa, en que generalmente aparecen las manifestaciones de " afecto" rieron y dieron señales de ser capaces de manifestarse socialmente esto no demuestra que esa conducta sea instintiva, pero si que el ser humano posee la capacidad de ser " sensible " al proceso de la comunicación. aunque apenas se le estimule. (aún cuando podamos dudar del procedimiento efectivamente llevado a cabo).

Shirley (1933, citado también por Jersild), realizó

varias pruebas y observaciones con niños de dos años de edad y llegó a la conclusión de que los niños muestran una serie de actividades que van progresando de la misma manera, que en la esfera motriz por ejemplo se lleva a cabo una serie de procesos que capacitan al niño por ejemplo para andar. Observó que las manifestaciones de timidez y de falta de naturalidad durante el segundo año de vida, apareció de una manera tan uniforme, como para deducir que no se debía solamente al aprendizaje sino que era una consecuencia normal del crecimiento.

El efecto de la experiencia en la escuela o en cualquier disposición que permita al niño estar con otros, dependerá naturalmente de lo que ofrezca la escuela o grupo de juegos. Una escuela que ha formulado con claridad sus objetivos docentes puede ejercer en el comportamiento del niño un efecto muy distinto del que ejerce la escuela que no tiene un plan de acción preciso. Esto se manifiesta notablemente en un estudio realizado por Thompson (1944 , citado por Jersild 1954), en el cual se establece una comparación, entre niños de dos escuelas de párvulos cuyos planes de acción diferían con respecto del papel de la maestra. Se les asignó letras A y B. En la escuela A se ordenó que la maestra se mostrará interesada por los alumnos, pero que mantuviera un mínimo de contactos con los niños y dejara que éstos organizaran sus planes y actividades ayudando únicamente cuando lo solicitaban. En la escuela B se ordenó que la maestra interviniera más activamente, tratando de convertirse en una amiga afectuosa de cada niño, que participara en las actividades de los niños de una manera productiva y como una camarada, no diciéndoles lo que debían hacer sino, con una participación interesada y su buena voluntad para brindarles información, para cooperar, y para proporcionar y disponer del material de la manera más constructiva. Al principio del experimento los grupos A y B, era equivalentes, al final de ocho meses diferían en muchos aspectos. El grupo que contaba con la orientación de la maestra y una disposición de-

camaradería, superaron al grupo con poca orientación en ingeniosidad cuando hacían frente a un posible fracaso, en comportamiento dominante o sea eran más cooperativos, en participación y liderazgo y además mostraron menos hábitos nerviosos. Pero la diferencia desde el punto de vista estadístico no fué importante y en cuanto a C.I. tampoco hubo una diferencia significativa.

B.- Tanto dentro del ambiente de la escuela tradicional, como dentro del de la escuela activa, se requieren seguramente de habilidades individuales específicas, y es de nuestro interés conocer las relaciones entre éstas habilidades y el desempeño escolar, por lo que se mencionarán algunos conceptos y estudios. Como veremos más adelante el concepto de inteligencia es de gran importancia dentro de nuestro trabajo.

b.- Inteligencia.- En general las definiciones que se dan sobre inteligencia, describen solamente algunas de sus funciones, debido a que en realidad faltan conocimientos suficientes sobre éste fenómeno psicológico; y de ahí en parte que se justifique, el que muchos autores hayan pensado en ello, en función " de lo que miden las pruebas ". Actualmente la teoría del análisis factorial nos ha proporcionado, un concepto más profundo y sistematizado del concepto de inteligencia.

Binet, describió la inteligencia " Como la habilidad de un individuo para dirigir su comportamiento hacia una meta, a hacer adaptaciones en su comportamiento orientado hacia una meta cuando fuera necesario, a saber cuando ha alcanzado la meta. (Tomado de Thompson. 1962. p. 344) .

Terman, definió la inteligencia " Como la habilidad de un individuo para pensar en abstracto, para usar símbolos abstractos en la solución de toda clase de problemas ". (p. - 395) .

Spearman, a través de rigurosas pruebas matemáticas, " encontró que todas las habilidades intelectuales podían expresarse como, funciones de dos factores: uno, un factor general

o intelectual común a cada habilidad y otro un factor específico a cualquier habilidad particular y en cada caso diferentes a los otros " (Wechsler. p. 7) (Wechsler, está lejos de concordar con el concepto de inteligencia general de Spearman, pero en cuanto a la existencia del factor " g " parece no haber duda) .

Thordinke, definió el nivel de inteligencia de un individuo sobre la base de tres dimensiones: 1.- Altitud, 2.- Respiración, 3.- Rapidez, de éstas tres dimensiones Thordinke consideró la altitud, la más importante; y surgió además, subdividir la inteligencia en tres tipos: 1.- Inteligencia abstracta o verbal, que implica facilidad en el uso de símbolos; 2.- Inteligencia práctica que envuelve la facilidad en la manipulación de objetos; 3.- Inteligencia social, que indica facilidad para las relaciones humanas (Wechsler p. 7) .

Thurstone, trató de integrar los esfuerzos de Terman y de Spearman, del primero su énfasis en símbolos abstractos y del segundo, su intento de aislar y definir diferentes componentes de la inteligencia y sobre ésta base realizó una serie de investigaciones referentes al llamado análisis factorial. Durante su investigación él logró, identificar los subtest que representaban un determinado factor, y observó que algunos estaban correlacionados entre sí; al obtener siete factores independientes hasta cierto punto llegó a concluir que la inteligencia, estaba constituida en parte por habilidades separadas y por otro lado las correlaciones le indicaron, que hay algunas habilidades generales, que les son común a todas las pruebas de habilidades primarias. En resumen concluyó, que cada uno de los factores primarios podían mencionarseles como una composición de un factor primario independiente y de un factor general que es parte de otros factores primarios. (Clifford. 1961) .

Enseguida mencionaremos los componentes más o menos exclusivos en el comportamiento de la inteligencia, según Thurstone:

Factor de espacio, de comprensión y de fluidez verbal, de memoria y deductivo.

" Thurstone concluyó que la inteligencia general (-- Spearman " g ") es un factor de segundo orden, menos definitivo y menos útil que los factores primarios " (Thompson p. 306).

" Hay psicólogos que creen que las definiciones existentes teóricas y racionales son demasiado limitadas en su alcance " (Thompson p. 397) Guilford, por ejemplo piensa que -- debido a la negligencia científica se ha descuidado el concepto, creatividad, en la definición de inteligencia.

Stoddord y Wellman, enfatizan dos aspectos relativamente descuidados, el valor social de la inteligencia y la emergencia de originales, (éste último referente a algo parecido a la creatividad de que habla Guilford).

La definición de Stern, tiene una fuerte connotación social, (Tomada de Zsekely. 1966 p. 553) " La inteligencia es la capacidad general, del individuo para adaptarse constantemente su pensamiento a nuevas exigencias. Es capacidad mental general aplicada a nuevos deberes y condiciones de vida ".

Wechsler llegó a la conclusión, que la inteligencia general es más bien una combinación de las funciones " cognitivas " identificadas por Thurstone y otros.

Demos a continuación la definición de inteligencia, - elaborada por Wechsler " La inteligencia es la capacidad agregada o global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para haberselas de manera efectiva con su medio ambiente " (Wechsler. 1965 Cap. I p. 4).

Y agrega " aunque la inteligencia no es una mera suma de habilidades intelectuales, de la única manera que podemos -- evaluarla cuantitativamente es a través de la medición de varios aspectos de éstas habilidades " (p. 5).

Los conceptos anteriores nos llevan a considerar dos factores: Herencia y ambiente.- Ashley (1969. p. 82), postula que, " entre los antecedentes hereditarios de la intelligen--

cia se deben incluir tanto los factores ambientales, que han influido sobre sus potencialidades, como la clase o propiedades de de las propias potencialidades ".

" Las potencialidades orgánicas no se desarrollan en ausencia de influencias ambientales, si ésto es cierto para las potencialidades físicas, cuanto más para las mentales " (p. 81). Todo comportamiento es influido por los factores ambientales, entre ellos podemos contar especialmente la instrucción, las condiciones sociales y la experiencia acumulada y como resultado en muchas ocasiones, la variable genética queda oculta. Ahora bien no podemos cambiar la herencia directamente, pero cuando controlamos el medio, de alguna manera se controla también la herencia. La herencia pudieramos decir que determina lo que un ser puede hacer y el medio lo que realmente hace.

Este mismo autor nos dice acerca del papel de la sociedad en el desarrollo de las potencialidades intelectuales " la sociedad alcanza éstas potencialidades a través de respuestas que dé a las necesidades básicas del niño, y posteriormente induciendo a las personas a dar determinadas respuestas a través de sus controles institucionales " (p. 83) .

" For lo tanto desde el punto de vista de la socialización, puede decirse que la inteligencia representa la organización social de las potencialidades, del individuo, con arreglo a esquemas de organización que prevalecen, la cultura en que tal individuo ha nacido ". "La herencia es un proceso dinámico, en el que las limitadas y predeterminadas capacidades de ejecución, las potencialidades se desarrollan en relación con las condiciones, con las que, las cuales interactúan. " (p. 83).

En su libro A. Social Psychological View of Education, Beckman and Secord, tratan de dar énfasis a la experiencia y factores sociales como determinantes de la habilidad y ejecución, tanto pruebas de inteligencia, como en el rendimiento de pruebas académicas.

Estos autores piensan, que la causa de que muchos psicó

logos, se sientan inclinados a creer que tales habilidades están predominantemente determinadas por las propiedades neuro psicológicas del organismo se debe a que en su experiencia comprueban pocos cambios a través del tiempo, en el rendimiento de una prueba de inteligencia, tanto en adultos como en niños, tal fenómeno los conduce a dar poca atención a los factores de tipo social; - estos mismos autores creen, que la causa de tal fenómeno se debe, a que pocas personas experimentan una situación de cambio suficiente, como para obligarles a adoptar nuevos comportamientos.

Nuestro punto de vista, es que el resultado de la ejecución de un individuo es una prueba de inteligencia, función no solamente de la herencia, sino de su experiencia previa con objetos e ideas de su medio ambiente, así como de las posibilidades de interacción con otras personas.

A continuación, vamos a describir algunos estudios, referentes tanto a la naturaleza social de la inteligencia, como a la influencia que ejerce el medio ambiente, entre otras cosas la escuela, en el rendimiento intelectual.

Wheeler (1945) realizó un estudio utilizando, niños-hijos de barqueros unos y de gitanos otros, a los cuales les aplicó pruebas de inteligencia, obteniendo cocientes bajos como era de esperarse; pasando algunos años se les volvió a administrar la prueba, notándose un incremento significativo del C.I., entre los barqueros, quienes tenían mayores oportunidades de relacionarse con otras personas que el grupo de los gitanos, entre estos últimos se encontró un decrecimiento del puntaje, lo que nos indica una cierta dependencia de las habilidades intelectuales, al grado de estimulación del medio ambiente.

Skeels (1938) y Skodak (39, 50 Citados por Jersild-1954). Dan un gran valor a la influencia del ambiente. En uno de los estudios de Skodak, se observó que niños que fueron trasladados a un hogar adoptivo, cuyos padres parecían ser incompetentes o intelectualmente inferiores, después de cierto tiempo mostraron cocientes intelectuales muy superiores al término me-

dio. Además un niño del grupo de 154, de los colocados en hogares adoptivos en la primera infancia, puso de manifiesto un desarrollo superior al que podía esperarse sobre la base de la información que pudo obtenerse, respecto del estado intelectual de sus padres.

Wellman y sus compañeros de la Universidad de Iowa, encontraron que los niños que habían asistido a la escuela de párvulos, mostraron progresos en su C.I., sin embargo en otro estudio pusieron de manifiesto poco o ningún cambio (citados por Jersild 1954).

Skeels y otros 1938 (citados por Jersild), hizo un interesante estudio sobre los efectos del ambiente de la escuela de párvulos. El estudio lo realizaron en un asilo de huérfanos, se mantuvo, a los dos grupos en estudio dentro del ambiente del orfanato, pero a determinadas horas el grupo experimental asistía a una escuela de párvulos instalada en la institución. Las observaciones hechas en éste estudio indican, que los niños situados en éste ambiente " mejor ", mostraron un progreso en su promedio de inteligencia. Semejante resultado es digno de atención.

Pritchard, Horan y Holligworth (1940). Informan en un estudio de 111 niños que fueron trasladados de sus clases regulares, en el sistema escolar público de New York a clases especiales de una escuela destinada a proporcionar un ambiente educativo óptimo. Los niños parecieron obtener muchos beneficios del programa, pero éstos no consistían en un aumento significativo en los puntajes de las pruebas de inteligencia. Los autores señalan que los resultados habrían podido ser muy distintos si se hubieran hecho mediciones de factores diferentes a los cambios en el C.I., tales como los producidos en el grado de satisfacción personal y adaptación (un informe de Telthstone apoya esto 1940).

La probabilidad de que un programa de escuela primaria de los considerados superiores, no cause aumentos duraderos o importantes en el C.I., es indicado en un estudio realizado por R.-

L. Thordinke y otros.

La relación entre la inteligencia y el ambiente educativo fué tratado por (Klineberg 1935 - 38), obtuvo resultados así de inteligencia, realizados con niños negros que habían ido a --- New York, desde el sur con sus familias y observó que los habían vivido más tiempo en el norte conseguían resultados más altos, --- que los que habían llegado recientemente a Lee (1951).

Wellman opina que las potencialidades que se pueden desarrollar mediante la instrucción, son mayores de lo que se supone comunmente.

También puede haber progresos en el funcionamiento de la inteligencia de un niño (continúa diciéndonos Wellman), en la eficacia y las maneras como utiliza ésta a diario, aunque no haya incremento demostrable en su C.I. medido por los test mentales. Podemos pensar además, que dos niños pueden tener un mismo C.I., y no obstante diferenciarse categóricamente, en la manera como utiliza sus aptitudes, puede diferir en tal grado su comportamiento y adaptación cotidiana que su semejanza en inteligencia parezca un detalle poco importante.

A propósito de éste problema, Hall y Galddert (1960, --- citados por Sonia Gojman 1967), al correlacionar una muestra de 93 universitarios, propusieron que un componente de la inteligencia, podría ser social, puesto que las pruebas de inteligencia, --- siempre están influenciadas por factores socioculturales, que se encuentran incluidos al menos en la comunicación y en ciertos convencionalismos.

La escala verbal de la prueba de Wechsler, es un ejemplo, contiene subtest cargados de factores socioculturales y en especial al subtest de comprensión que investiga adquisición de conductas convencionales y " sentido común " .

Kripner (1962), realizó un estudio, con 53 niños de escuelas elementales entre los 10 y 12 años, controlando edad y sexo y ocupación de los padres, se les aplicó diferentes pruebas-

que investigaban comportamiento social, los puntajes de ésta se correlacionaron con los puntajes de los sub-test de comprensión y arreglo de historias de la escala verbal de Wisc y resultaron ser significativas las correlaciones a nivel de .05, con los puntajes de comprensión y no así con los de arreglo de historietas. Estos- nos indica la connotación social de éste sub-test.

Relatamos a continuación, la interesante investigación- realizada por D.E.M. Gardner, la cual tuvo una duración total de- doce años (1951 - 1963). Realizada en Inglaterra y titulada, -- " Pruebas Experimentales para la Escuela Primaria " (Tomada de - la edición en español 1967).

Se utilizaron sujetos de Infants School (6 y 7 años)- y de la Junior School (10 y 11 años). Su finalidad fué, compa-- rar el sistema activo (experimental) y el sistema tradicional - (control) de educación, en relación a los logros obtenidos en - diferentes aspectos, que mencionaremos a continuación:

Concentración en un trabajo elegido por el niño; Con--- centración en un trabajo sin interés; escuchar y recordar; lim--- pieza y cuidado y habilidad en el trabajo: ingenio o (inventiva) sociabilidad (actitudes hacia otros niños); " escala de distan- cia social " de Cunningham; Situación social; Prueba de logros -- (dibujo libre, lenguaje hablado y escrito, lectura, escritura, - aritmética y cultura general).

Para lo cual se seleccionaron cuidadosamente, escuelas- buenas de uno y otro tipo. Se les agrupó por pares, de manera que- las circunstancias (grado de inteligencia, edad, sexo, ambiente- doméstico y social), estuvieran igualados en lo posible y tam--- bien la competencia de los maestros fué supuestamente semejante.- Se eliminaron del estudio niños, que no hubieran pasado toda su-- vida en un mismo tipo de escuela.

Los ayudantes fueron seleccionados, como expertos en -- la aplicación de pruebas y en crear buenas relaciones con los --- niños. Además, al calificar las pruebas se ignoró siempre de que- escuela provenían.

Resumen de los Resultados:

En cuatro de los pares de las escuelas de Infants, se encontraron resultados importantes, favoreciendo a las escuelas experimentales. Las pruebas en las cuales se señaló éste hecho fueron : Dibujo libre; prueba de ingenio o inventiva y composición (en inglés). En la prueba de concentración en una tarea sin interés, los grupos controles (escuelas tradicionales) fueron relativamente más altos que los de la escuela activa.

En general los resultados obtenidos de las escuelas Infants, favoreciendo a las escuelas experimentales son los siguientes:

Prueba de ingenio, los siete pares de escuelas experimentales obtuvieron altas puntuaciones; Prueba de Situación Social, aquí también los grupos de escuela experimental fueron superiores, así como en composición (inglés) en la prueba de pintura libre los siete pares de escuelas experimentales fueron superiores.

Resumen de los resultados en la etapa de la Junior School:

- 1.- Pruebas en que las experimentales son indudablemente superiores.

Escuchar y recordar; limpieza cuidado y habilidad en el trabajo; Ingenio; dibujo y pintura libre; inglés e intereses.

Pruebas en que las escuelas experimentales, aunque menos superiores, van por delante de la mitad o casi la mitad de las pruebas, mientras que los controles están definitivamente debajo de esto.

- 2.- Situación social; concentración en tarea sin interés; juicio moral; lectura escritura:

- 3.- Resultados que no muestran ninguna diferencia importante entre las escuelas experimentales y las control.

Concentración en una tarea libremente elegida; escala-

de distancia social: conducta moral.

Pruebas en que las escuelas control son superiores en cinco o seis pares de escuelas (es decir la mitad o casi la mitad) Aritmética y problemas.

En el nivel de Infants, en la prueba de sociabilidad (actitudes sociales hacia otros niños), por observación se encontró en las escuelas experimentales un número mayor de reacciones socialmente valiosas y un número menor de reacciones antisociales.

En la prueba " Escala de Distancia Social " (su fin- medir el tono social del grupo) de Cunningham, al nivel de Juniors, los resultados fueron ligeramente en favor de los grupos control, pero en forma definida en dos grupos de las escuelas - experimentales.

En la prueba de Situación Social, los grupos Juniors, experimentales (5) van delante, frente a una sola escuela --- tradicional con alto puntaje.

La autora nos dice, que algunas pruebas fueron expresamente incluidas en esta investigación, debido a la tendencia que existe a pensar que en éstas las escuelas experimentales darían los peores resultados: como son: concentración escuchar y recordar limpieza y cuidado en tareas, y en situaciones sociales. Al finalizar la investigación Gardner llega a la conclusión, de -- que las escuelas experimentales no son inferiores a las controles, sino en general mejores.

Como comentario nos dice, que debido a las oportunidades que dan las escuelas experimentales a los niños " para que intercambien ideas y participen en discusiones, parece haber tenido afecto muy favorable en su dominio del lenguaje, que a los 10 años se revela en su inglés escrito ". "Además las cualidades tan valoradas en escuelas experimentales, como imaginación, originalidad, pueden haber sido fomentadas y manifestadas, como se ve en la superioridad de muchos de esos niños en pruebas de in-

genio y en su arte. " (p. 187. 1967).

Sobre los efectos a largo plazo, la autora nos dice, --
" que cuando los resultados tienden a ser constantemente favora-
bles a las escuelas experimentales, hay por lo menos un indicio
de que los Infants Schools parecen haber tenido un efecto favo-
rable independientemente del tipo de Juniors Schools a los que
los niños asistieron posteriormente ". (p. 190).

Otro punto interesante, es que se observó una tenden-
cia en algunas actividades, a un mayor contraste entre los dos-
tipos de escuelas, en los niños de siete años.

Esta misma autora, nos refiere un estudio realizado -
en New York, que dió origen a muchos artículos sobre el tema. -
En algunos aspectos no se encontraron diferencias entre las es-
cuelas experimentales y las controles (o tradicionales), pe-
ro existe la tendencia a encontrar superioridad de los niños de
escuelas " no activas " en ciertos logros académicos, mientras-
que en los grupos de escuelas " activas ", se encontró superio-
ridad en aspectos como cooperación social, caudillaje, iniciati-
va, pensamiento crítico, afición a experimentar, participaci-
-- en discusiones y mostraron logros en el campo de las artes -
y los oficios.

Refiere también otra importante investigación realiza-
da por Wrightstone (1938), en donde comparó escuelas experi-
mentales y escuelas tradicionales (elementales), utilizó 290-
niños de distintas comunidades y encontró en general que los re-
sultados eran favorables a las escuelas experimentales, en cuan-
to a desarrollo de relaciones sociales deseables (Como honra-
dez para puntuar sus pruebas) .

C A P I T U L O I I

- a).- OBJETIVO DE LA INVESTIGACION.
- b).- HIPOTESIS.
- c).- MATERIAL.
- d).- SUJETOS.
- e).- METODO.
- f).- TRATAMIENTO ESTADISTICO.

CAPITULO II

PROCEDIMIENTO

a).- OBJETIVO DE LA INVESTIGACION.- El objetivo de -- la presente investigación es conocer si existen diferencias, re-- sultantes de la aplicación en los niños, de dos sistemas de en-- señanza diferentes, específicamente el llamado sistema tradicio-- nal y el sistema activo.

No pretendemos llegar a una conclusión definitiva. Ni siquiera a formular las bases psicológicas de los beneficios ob-- tenidos por tal o cual sistema en forma contundente y definitiva; nuestro estudio no es más que una auscultación al respecto, puesto que no disponemos por ejemplo de una muestra representa-- tiva de todas las escuelas, de ambos tipos de educación. Tampoco disponemos del suficiente material que nos informara, acerca de los múltiples aspectos intercurrentes, para poder determinar las cualidades psicológicas de cada una de las corrientes educa-- tivas.

Puesto que no existen diferencias socioculturales entre los padres de ambos grupos, podemos plantearnos la posibili-- dad de que los padres hayan elegido determinada escuela, debido a sus actitudes hacia la " educación del niño " y éstas mismas-- influyan más, en el desarrollo general del niño, que el sistema en sí de la institución a que ingresan. Pero esto por ejemplo -- ha quedado fuera de nuestro alcance y es una limitación por tan-- to. Sin embargo creemos que es un intento por investigar y solu-- cionar desde el punto de vista psicológico, los múltiples pro-- blemas que existen en la " educación " y colaborar en alguna ma-- nera con la psicología escolar en México.

Los aspectos de comparación serán enfocados a).- A la cohesión de los grupos (aspecto social) y b).- A los diferen--

tes rendimientos en la escala de inteligencia de Wechsler para niños.

b).- HIPOTESIS.- Nuestra primera Ho supone: que no habrá diferencias significativas entre ambos grupos, o sea entre el grupo manejado dentro del sistema activo y el manejado dentro del tradicional respectivamente, en los resultados arrojados por la prueba socio-métrica de Moreno. Puesto que en primer lugar:

Proviene de semejante medio económico-social y como dice Dn. C. Charles (1966), " existen varios aspectos de la naturaleza social del niño y uno de ellos, es el ambiente social del que proviene, el hogar, el nivel socio-económico, en vecindario la comunidad " .

Segundo los niños de ambos grupos pertenecen al primer grado de la escuela primaria y sus edades fluctúan entre los 6 y 8 años.

Moreno (1962), nos dice, que en muchas investigaciones se ha demostrado que el niño permanece por algunos años, incapaz de formar grupos permanentes a ésta edad. Encontró también que a medida que los niños crecen, se diferenciaban mayormente los sociogramas. También en base a esto, estableció varios estadios de la socialización: a).- Estadios anteriores a la socialización que comprenden:

- 1.- Estadios del aislamiento orgánico.
- 2.- Estadio de diferenciación horizontal.
- 3.- Estadio de diferenciación vertical.

b).- Estadio de socialización.

- 1.- Estadio anterior a la primera socialización, comprende de los siete a los nueve años (a éste pertenecen los grupos-estudiados).

Los niños pertenecientes a este estadio (generalmente

pertenecientes al primer grado) son capaces de formar grupos entre sí, independientemente de los adultos y de colaborar para la persecución de un fin común, pero son menos constantes y diferenciados que posteriormente y solamente después del tercer año, podemos observar una estructura de grupo definida. El le llama el " punto crucial de la socialización ".

Arthur F. Jersild (1954) dice, " a los 6 años la capacidad del niño para formar parte de un grupo, todavía es muy limitada. Comienza a mostrar interés por juegos que requieren la participación de varios niños, pero es probable que esos juegos estén mal organizados, como el de la Rayuela e intervienen en ellos la ficción y permiten una gran libertad individual.

Gessell (Edic. Rev. 1967) nos indica, " los agrupamientos espontáneos que se producen en el patio de juegos están determinados en primer lugar por factores de madurez. " En los años preescolares existe una progresión, de los solitario a lo paralelo, a la cooperación esporádica y finalmente a la cooperación sostenida ". " A los siete años las agrupaciones son tan flexibles, que cualquier niño puede abandonar el grupo o ingresar a él, sin ser notado, por la escasa organización del grupo ". " A los siete años se presenta el juego en parejas del mismo sexo o de otro. El juego en grupos no está bien organizado y persigue aún objetivos individuales, comienza a insinuarse la verdadera cooperación ". " El niño se preocupa por su lugar en el grupo, teme no poderlo mantener, niños y niñas están en condiciones de poder ingresar a grupos organizados ". " A ésta edad se presenta esta fase evolutiva en que parecen competir por el dominio, las tendencias individuales y colectivas. Hacia los 8 años el niño empieza a tener una inclusión marcada en el grupo.

Nuestra Haj, postula que se encontrarán diferencias significativas entre ambos grupos (el perteneciente a la escuela tradicional y el perteneciente a la escuela activa) .

Una posibilidad de las hipotéticas diferencias sería, --

como hemos referido ya en el primer capítulo, el sistema activo de la escuela Freinet, bajo el cual se encuentra uno de los grupos, el cual ha favorecido o entrenado en grado mayor que el sistema tradicional, la maduración social del grupo. Ya que uno de los aspectos, a que da mayor importancia ésta escuela es la integración del grupo. Respecto a éste punto oigamos a C. Freinet --- (en su libro Esc. Popular Moderna. p. 23) " Vamos a definir des de nuestro punto de vista el verdadero fin educativo: el niño desenvolverá al máximo su personalidad, en el seno de una comunidad racional, a la que él sirve y que le sirve a él ". " La escuela del mañana deberá girar en torno al niño como miembro de una comunidad. De sus necesidades esenciales en función de las necesidades de la sociedad en que vive ".

Nosotros en la bibliografía hemos descrito los métodos pedagógicos de los que se vale Freinet, para lograr la integración individual al grupo.

Hilgard nos dice (1966 p. 143). " La escuela continúa el proceso de preparar al niño para la vida en nuestra sociedad. Le da los instrumentos necesarios y le enseña a vivir también en la disciplina escolar, a mantener los niveles de trabajo, a fijar fines y a esforzarse por conseguirlos. Aprende a compartir las actitudes e ideales de la comunidad. Aprende a conocer -- sus posibilidades y limitaciones ".

En lo que respecta a la escuela tradicional, no esperamos precisamente lo mismo que lo esperado de la escuela activa, puesto aunque teóricamente no se desconoce el valor de la escuela como factor socializante, prácticamente no se hace especial énfasis en promover de manera específica el desarrollo social del niño, debido a las limitaciones conocidas por nosotros de antemano, por lo que no haremos especial referencia a ellas.

Nuestra Ho2, nos postula que no habrá diferencias significativas entre ambos grupos (escuela tradicional, escuela activa), en el rendimiento de las escalas totales y sub-test de la

prueba de inteligencia de Wechsler para niños.

En base a que grupos proceden de semejante medio socio-económico, pertenecen al mismo grado escolar y son de edad semejante.

Nuestra H_{a2} , por lo tanto expresará que habrá diferencias significativas en el rendimiento de la escala de inteligencia de Wechsler, entre ambos grupos, puesto que están sujetos a diferentes tipos de estimulación educativa, en cuanto a los aspectos necesarios a desarrollar para adaptarse a las necesidades y exigencias del ambiente. En nuestra bibliografía hemos revisado cuales son los métodos educativos de la escuela Freinet, para motivar al niño de manera que éste, obtenga el conocimiento de una manera directa y ésta intención podemos comprenderla al examinar, los métodos de clase. Al mismo tiempo percibimos que los fines de la escuela tradicional prácticamente, exigen del alumno el desarrollo de habilidades específicas. Por lo tanto realmente no esperamos una diferencia significativa entre los grupos, en lo que respecta al C.I. general, sino en los sub-test que están relacionados de alguna manera con habilidades específicas, puesto que como ya dijimos cada sistema exige del sujeto el desarrollo de determinadas habilidades.

Por último queremos referirnos al siguiente postulado, citado por Anastasi una autoridad en la materia:

" Entre las propiedades bioquímicas de los genes que constituyen la herencia individual y las complejas funciones que incluyen la inteligencia y la personalidad, han intervenido un vasto número de pasos y en cada paso ocurren intrincadas interacciones, envueltas en condiciones ambientales del pasado y del presente así como también los efectos directos de los genes específicos. Y el producto final refleja una multiplicidad de influencias, estructuras y funcionamientos, de herencia y medio ambiente" Tomado de Backman y Secord. 1968. p. 32).

Sin por esto pretender atribuir las posibles diferen-

cias únicamente a las escuelas respectivas y estando muy conscientes de la participación biológica y cultural de los padres, como la mencionada posible actitud hacia la " educación " en los mismos y sus consecuentes repercusiones.

c).- MATERIAL.- Vamos a describir a continuación el material utilizado en el presente trabajo.

A).- UN CUESTIONARIO SOCIO-ECONOMICO.

B).- LA PRUEBA SOCIO-METRICA DE MORENO.

C).- LA ESCUELA DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS DE WECHSLER. (WISC).

A).- CUESTIONARIO SOCIO - ECONOMICO.

Se aplico un Cuestionario Socio-económico, para tener la seguridad de que ambos grupos procedían de un mismo nivel socio económico y partir de ésta base para hacer las comparaciones pertinentes. De esto se consideró más valiosa, la información con respecto al nivel académico de los padres puesto que existen muchos estudios, en donde se pone de manifiesto una positiva relación, entre el alto o bajo nivel académico de los padres y el alto o bajo rendimiento intelectual de los hijos.

(Ver en el apéndice , la relación del cuestionario socio-económico).

B).- LA PRUEBA SOCIO-METRICA DE MORENO.

El test socio-métrico fué una técnica ampliamente desarrollada por Moreno (1962). Es un instrumento que estudia, que " mide ", las relaciones interpersonales, de manera que proporciona la organización y evolución del grupo y la posición de cada individuo en el mismo, a la luz de las atracciones y rechazos manifestados por los individuos que lo forman.

Este test fué construido para grupos familiares, escuela

res de trabajo etc.. Y ha revelado que la estructura subyacente de un grupo difiere profundamente de sus manifestaciones sociales.

El empleo del test socio-métrico implica ciertas condiciones teóricas.

- a).- Es necesario que los sujetos que participan de la situación sean atraídos unos hacia -- otros por uno o varios criterios.
- b).- Que se haya elegido un criterio respecto -- al cual, los sujetos se sientan obligados a responder en el momento del test, con gran espontaneidad, sin temer a las consecuencias que puedan traer sus elecciones o rechazos, que ante todo deben estar ligados -- a los intereses del grupo.
- c).- Que los sujetos estén suficientemente, dispuestos a responder sinceramente.
- d).- Que el criterio elegido para la prueba sea poderoso, duradero y preciso y no débil pasajero y vago.

Es necesario tener la seguridad de haber eliminado, todos los malos entendidos y que las personas hayan comprendido -- perfectamente lo que van hacer.

Anastasi (1967. P. 602), al hablar de la utilidad -- del test nos dice: " En primer lugar, el número de estimadores -- es tan grande, que incluye a los miembros de un grupo. En segundo lugar, los compañeros del individuo suelen hallarse, en una -- posición particularmente favorable para observar su conducta típica, por lo que a menudo son mejores jueces, de ciertos rasgos-interpersonales que los profesores, que los supervisores y otros observadores externos. El otro hecho y probablemente el más importante, es que las opiniones de los miembros de un grupo, bue-

nas o malas, influyen sobre sus acciones y por ello determinan -- en parte la naturaleza de las interacciones subsiguientes del -- individuo con el grupo ".

Con el objeto de establecer el valor cuantitativo del -- método socio-métrico reproducimos el siguiente texto de Moreno:--
" Si se quiere calcular el número de posibilidades que tiene un -- sujeto de ser elegido por otro, se puede utilizar como base de -- referencia el número suministrado por el simple azar. Me planteé tres problemas: 1).- Cuántos niños designados de una manera pura -- mente fortuita por sus camaradas, serían probablemente elegidos -- una vez, dos, tres veces, o ~~o~~ serían elegidos ninguna vez ? 2).--- Cuál habría de ser el número probable de pareja recíprocas ? 3)- -- ¿ Y cuál es el número de elecciones si solo entrara en juego el -- azar ?. Es posible responder a estas cuestiones mediante la fór -- mula binominal ($p \div q$) .

El número medio de pares recíprocos en las experien -- cias reguladas por el mero azar, que permitirán tres elecciones -- a una población de 26 individuos, será 4,3. En las mismas condi -- ciones (3 elecciones por sujeto) , los resultados rectificad -- os suministrarán 4,68. pares recíprocos. El número de estructuras -- no recíprocas en el caso del azar será de 69,4. En las mismas -- condiciones los resultados reales darán 68,69. En la muestra es -- tudiada la probabilidad de estructuras recíprocas es de 21,3% más -- elevado en las configuraciones calculadas según las leyes del -- azar, y el número de estructuras no recíprocas que podría sumi -- nistrar el mero azar es de 35,6%, más elevado que el que se en -- contró de hecho ". (Moreno. 1962. 303). (Tomado. 1967. Sonia - Gojman).

Las técnicas más modernas sugieren la formación de ma -- trices para hacer comparaciones. (ver apéndice B). Como pode -- mos observar, mediante la matriz podemos determinar, al sumar el -- total de marcas positivas, en cada columna correspondiente a un -- alumno, la frecuencia con la que fué elegido el sujeto, así mis --

mo las filas nos indican el total de elecciones emitidas por cada sujeto. Estos puntajes se denominan " puntajes de status socio métricos " y pueden variar desde cero hasta veinte o más. Los -- puntajes obtenidos con éste tipo de test socio-métrico se pueden clasificar, en base a las leyes de la probabilidad, como nos lo refieren Northway y Weld, en su libro Test Socio-métricos, Guía para Maestros (1967 p. 32-33).

Los datos generalmente obtenibles son:

El número de niños que eligen a un niño (ó sujeto)

El número de elecciones efectuadas por cada niño.

El número de niños diferentes que elige cada niño.

Las elecciones recíprocas, ó sea dos niños que se eligen mutuamente.

Intensidad de elecciones ó sea cuantas veces un mismo niño elige a otro.

Sub-grupos y pandillas.

Indiferencia socio-métrica, ó sea aquellos niños que no tienen, anotada ninguna elección en su casillero.

Otra manera de presentar los datos, es por medio del sociograma (apéndice B). En donde se pueden distinguir cadenas, triángulos, estrellas etc. " No muestra nada nuevo, pues toda la información ofrecida está ya en la hoja de tabulación; la diferencia radica, en que es una forma distinta de presentar dicha información." (p. 41).

C).- LA ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS-
(EL WISC).

Esta escala de inteligencia para niños, llamada Wisc, -- fué construída por Wechsler y publicada en los E.U. en el año -- de 1949, procede de la escala de inteligencia el Wechsler - Be-- llevue, usada para adolescentes y adultos.

Muchos de los ítems de ésta nueva escala, están toma--

dos de la escala primitiva Forma II y la necesaria construcción de los nuevos, se hizo con el fin principal de poder examinar a los niños desde los cinco años.

Esta escala está basada, tanto en la experiencia de la entrevista diaria, así como en la aportada por la larga aplicación de la escala Wechsler - Bellevue.

Fue estandarizada con excepcional cuidado, independientemente de la escala Wechsler - Bellevue, después de muchas pruebas experimentales de campo y estadísticas.

Su grupo normativo incluyó 2,200 casos, 100 niños y 100 niñas en cada nivel de edad desde los cinco años hasta los quince años, todos fueron tomados de escuelas. Su muestra representativa de ésta escala, fue una de las mejores empleadas en la tipificación de los test individuales.

Además las consideraciones clínicas y estadísticas, han conducido a considerar, en forma diferente la interpretación de los mismos materiales, según correspondan a niños o adultos. Tenemos un ejemplo: " ensamble de objetos " es un sub-test con baja confiabilidad y correlación con otros sub-test en la escala de adultos. En niños en cambio éste sub-test, es más confiable y relativamente más estrechamente correlacionado con los otros sub-test del grupo de ejecución.

Valoración de la Prueba.- Al emplear éste test, en la presente investigación, tenemos en cuenta que está principalmente destinado a la evaluación de la inteligencia, con factores específicos en las diferentes tareas, que el sujeto tiene que desarrollar.

* Constitución de la Prueba.- (Anastasi (1966). El Wisc consta de doce sub-test, dos de los cuales se usan como test alternativos ó de complemento. Se agrupan en una escala verbal y otra de ejecución ó manual.

La parte verbal de la escala total consiste principalmente en preguntas orales y la de ejecución en diversas tareas ma

muales, paralelas en las que se usa material especial. En la escala verbal se incluyen los siguientes sub-test: Información, -- Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Semejanzas y Dígitos.

En la escala de ejecución se incluyen: Completamiento de Figuras, Arreglo de Historias, Diseño con Cubos, Ensamble de Objetos, Claves y Laberintos.

Los que arrojaron las correlaciones más bajas, en relación al resto de los sub-test se consideraron como alternativos. En la escala verbal, el test de memoria inmediata de dígitos, -- demostró por ejemplo ser el menos satisfactorio y por ello se le designó como alternativo. En la escala de ejecución se puede omitir el sub-test de claves o de laberintos, por la misma razón y suele preferirse el de claves, porque su aplicación requiere de menor tiempo.

Normas de aplicación y procedimiento de puntuación.

Esta prueba es de aplicación individual y cada sub-test se debe calificar u aplicar según las instrucciones del manual. Una característica de ésta prueba, es que en sus sub-test hay que suspender a determinado número de errores.

Con pequeñas diferencias, el tratamiento de las puntuaciones del Wisc es igual al de los adultos. A grandes rasgos vamos a describir el procedimiento de calificación:

Las calificaciones que se obtienen directamente de la respuesta del sujeto, se transforman después en puntuaciones típicas normalizadas, dentro del intervalo de edad de cada sujeto. Estas puntuaciones típicas normalizadas se obtienen de las tablas que se dan, para cada intervalo de cuatro meses de edad, -- desde los cinco años hasta los quince años de edad.

Las puntuaciones normalizadas de cada sub-test, se expresan en función de una distribución, con una M (media) =10 y una D.T.= 3 puntos.

Se suman las puntuaciones de cada sub-test y se prorratean los totales de cada escala por separado y se convierten en-

I.Qs con una M=100 y una D.T.=15. Para obtener el I.Q. general se suman los totales de cada escala y el resultado se prorratea y después según tablas se obtiene el I.Q. Total, que a su vez es clasificado.

Confiabilidad.- Para la mayor parte de los fines que se persiguen al aplicar un test de inteligencia, parece ser suficientemente fiable. En el Wisc se dan coeficientes de confiabilidad de dos mitades (split - Half) para cada sub-test, así como para las puntuaciones en la escala verbal, de ejecución y para la escala total o entera. Las fiabilidades se calcularon por separado en tres grupos, de 7 años y medio, 10 años y medio y 13 años y medio. Los coeficientes de confiabilidad, que se obtuvieron para cada nivel de edad fueron los siguientes: para la escala entera, 0.92, 0.95 y 0.94 respectivamente. Para la escala verbal fueron: 0.88, 0.96 y 0.96 y para la de ejecución: 0.86, --- 0.98, y 0.90, lo que es por supuesto aceptable. Los sub-test que presentaron una confiabilidad menor variaron entre 0.60, 0.70 --- 0.80 y 0.90.

Puede justificarse además, si pensamos que hay una gran cantidad de estudios hechos, tomando como base ésta escala de --- inteligencia.

Validez.- La escasez de datos sobre el criterio de validez, sigue siendo la principal debilidad de ésta prueba.

El manual de la prueba de Wisc, no dá ninguna valorización de los datos en función de la validez, pero tenemos que --- " algunos investigadores han encontrado coeficientes de validez concurrente bastante altos, entre las puntuaciones del Wisc, los test de rendimiento y otros criterios académicos de inteligencia" (Anastasi. 1966 p. 309).

También podemos mencionar como prueba de validez que de los 55 deficientes mentales, que participaron en la muestra de --- tipificación del Wisc, solo cuatro de ellos obtuvieron un I.Q. --- mayor de 70 y la media del grupo fué de 57 (Lo refiere Anastasi 1966).

En México la tesis de Jarquin Fagoada Ofelia (1965)- nos habla acerca de éste problema, con el objeto de la estandarización de ésta prueba en México. Utilizó 198 sujetos como grupo-piloto, extraídos de diferentes medios socio-económicos, de manera que representaran a la población. Los resultados fueron una correlación significativa con la muestra de E.U. y no difirió la escala original de Wisc en cuanto al orden de dificultad de los reactivos. Esto nos dá un dato más sobre su valor.

R. Ahumada en (1965 Méx.) quién menciona una traducción del Dr. Luis Lara Tapia, utilizó ésta prueba con niños escolares mexicanos, para realizar una valoración cruzada con Goudenough. Como resultado obtiene una correlación positiva general, entre el Wisc y el Goudenough, pero no así las correlaciones entre grupos o sexos ó nivel socio-económico. En general el estudio comprueba que funciona el Wisc, pero que es indispensable su estandarización en México.

México, en el año de 1967 en el XI Congreso Interamericano de Psicología, Isabel Reyes Ahumada, René Ahumada, R. Rogelio Díaz Guerrero y Don Witzkede U.S.A. (estudio # 25 p. 4). Presentaron un estudio sobre la estructura factorial y la consistencia temporal del Wisc hecha en 384 escolares mexicanos, de 1er. año, cuarto y séptimo grados. Se encontró una adecuada confiabilidad de examen - reexamen (Test - retest), todas las correlaciones fueron significativas a nivel de .05 y la gran mayoría al 0.01. Se encontró también que presentan mayor consistencia, los puntajes de las escalas, verbal, ejecutiva y total de los sub-test, siéndolo sobre todo la escala total. Esto para un intervalo de un año en los tres grupos de edad, se presentó también una tendencia a aumentar la confiabilidad, en niños mayores.

En el análisis factorial, resaltó un solo factor, que es seguramente lo interesante de éste estudio. Dicen los autores que quizá con el análisis de Varimax, se puede investigar si el primer factor (factor g) va variando con la edad, así pues que-

en los niños de 7.8 años sea mayor la saturación en la escala de ejecución, mientras que en los 10.8 y 12.8 la saturación sea más alta en los sub-test verbales.

A continuación describiremos, los aspectos más importantes de cada uno de los sub-test, basándonos en Wechsler (1955) y lo aportado por Classer, Jae e Irla Zimmerman (1968), así como Anderson (1963) y Anderson.

Como ya hemos indicado la prueba consta de dos escalas la verbal y la ejecutiva, cada una con seis sub-test respectivamente .

ESCALA VERBAL.- Esta escala como ya dijimos está formada por los siguientes sub-test:

Sub-test de Información.- Consiste en 30 preguntas en orden ascendente de dificultad. Uno de los aspectos más importantes de éste, es que la información requerida para obtener éxito en él, es generalmente suministrada en la escuela primaria; básicamente va a determinar que tanta información o cultura general ha asimilado del medio ambiente el sujeto.

Sub-test de Comprensión.- Está compuesto de 14 preguntas o problemas que pretenden determinar, si el niño es capaz de evaluar y utilizar la experiencia pasada y la información práctica en formas socialmente aceptadas; para verbalizar respuestas oportunas o adecuadas, pretende en términos generales medir la capacidad de juicio.

Sub-Test de Aritmética.- Consta de 16 problemas de Aritmética, que requiere de la habilidad para manejar, las cuatro operaciones numéricas básicas, además de las operaciones sencillas se supone que hace uso de la capacidad de atención y concretización del sujeto. Se dice también que está saturada de factor G.

Sub-test de Semejanzas.- Incluye dos partes, los cuatro primeros ítems son simples y utilizan fundamentalmente la habilidad, para hacer asociaciones previamente aprendidas. La se--

gunda parte más compleja, está constituida por doce analogías, - que exigen del sujeto la utilización de conceptos en forma precisa y de razonamiento. Implica un cierto nivel de abstracción, mediante el manejo de los límites y extensiones pertinentes de los mismos. Se califica en base al contenido de las respuestas y supone medir el grado de conceptualización verbal. (Las respuestas se califican en concretas, funcionales y abstractas).

Sub-Test de Vocabulario.- Este sub-test, está compuesto de 40 palabras, que deben ser definidas por el sujeto y están presentadas en orden de dificultad creciente. (Las primeras 10 solo se dan, a menores de ocho años y de los que se sospecha debilidad mental).

Requiere de palabras generalmente disponibles en nuestro medio y proporciona al examinador una medida de la formación de conceptos, habilidad de aprendizaje del lenguaje, memoria, nivel educacional y ambiental del niño.

Se califica dentro de tres niveles, según el tipo de respuesta, irrelevante, concreta o abstracta. " La riqueza y precisión del vocabulario de un individuo depende en parte del talento natural, y en parte de la riqueza y carácter estimulante de su ambiente cultural inicial ". (Anderson y Anderson p. 616)

Sub-test repetición de Dígitos.- (prueba suplementaria.- Consta de dos series de dígitos; la primera el examinado tiene que repetir, en el mismo orden en que se le dan una serie de cifras, que van en orden creciente del 3 al 9 y la segunda serie, las debe repetir en orden inverso al que se le administra - variando de 2 a 9 dígitos. Este sub-test valora principalmente funciones como retención inmediata, atención y en cierta medida concentración. Supuestamente se ve gravemente afectados por el nivel de ansiedad del examinado.

ESCALA DE EJECUCION.

Sub-test Completamiento de Figuras.- Se presentan durante 15" en orden de dificultad creciente, 20 dibujos que carecen de una parte importante de los mismos. La curiosidad en la ob--

servación, es parte importante, así como la atención y concentración para tener éxito en ésta prueba. Valora la habilidad para determinar visualmente la falta de detalles esenciales en objetos familiares.

Sub-test, Arreglo de Historias.- Este sub-test consiste de once secuencias de dibujos, graduados en orden de creciente dificultad, los que debe arreglar el sujeto de tal manera, -- que constituyan una historia lógica. Los tres primeros ítems son para ser unidos simplemente como rompecabezas y los siguientes -- son más complicados puesto que, utilizan secuencias propiamente dichas. Mide factores ó pretende medir, como: comprensión visual, percepción, capacidad de planear eventos casuales, síntesis de patrones inteligibles y en fin la llamada por algunos " inteligencia o anticipación social ".

Sub-test Diseño con Cubos.- Consta de diez dibujos en dos dimensiones, que deben ser reproducidas por el sujeto en cubos de colores, usando únicamente el rojo y el blanco, los otros colores sirven de distractores. Los dos primeros los reproduce -- el niño después, de haber observado la reproducción que hace el examinador y se dá solo a menores de ocho años y de los que se -- sospeche deficiencia mental. Pretende medir, capacidad de análisis y síntesis, así como la de coordinación visomotora: se habla también de como aplica el sujeto, la lógica y el razonamiento a las relaciones espaciales.

Sub-test Ensamble de Objetos.- Este sub-test consiste de cuatro rompecabezas de objetos familiares, (un hombre, un ca ballo, una cara y un auto) que deben ser unidos en un tiempo lí mite. Pretende medir la percepción, la coordinación visomotora, -- la anticipación y síntesis visual de la relación entre las partes, así como facilidad para trabajar hacia una meta inicialmente desconocida.

D).- S U J E T O S .

Para el presente estudio contamos, con dos grupos de--

primer grado de la escuela primaria, a quienes tomamos como representantes, de dos tipos de educación a saber: a).- El sistema de educación tradicional, b).- El sistema de una escuela activa-tipo Freinet. No pretendemos sin embargo que las representen significativamente. Personalmente pensamos que representan, dos tipos de instituciones que trabajan positivamente, dentro de la ideología particular a cada una de ellas.

¿ Porqué se eligió, el primer grado de la escuela primaria en el presente trabajo ?. Porqué el primer año en la escuela primaria, es decisivo en la adaptación del niño al ambiente escolar puesto que es, la primera experiencia del sujeto dentro de la educación formal. Podemos pensar que es el primer desprendimiento de la estructura materno - familiar, puesto que el jardín de infantes ha tratado hasta cierto punto de sustituirla. También podemos observar, que es la etapa en que sus reacciones de aceptación y rechazo, al medio, son más ostensibles, así como sus fracasos y nuestra intención es conocer el punto de partida de las diferencias, si es que existen, entre niños expuestos a uno y otro sistema escolar.

Características de los grupos.- a).- Encontramos, que ambos grupos, la mayor parte de los sujetos, habían tenido la experiencia de la escuela preescolar. b).- Ambos grupos pertenecían a escuelas particulares, mixtas, procedentes de un nivel socio-económico medio alto, ambos grupos, de hijos de padres profesionistas; el resultado de la χ^2 aplicada al número de padres-profesionistas de ambos grupos fué $\chi^2 = 414$, no significativa, ó sea que la cantidad de padres profesionistas que existían en ambos grupos, no difirió significativamente el uno del otro. c).-- Edad, ésta fluctuó en ambos grupos, entre los 6 y 8 años. Siendo la media correspondiente a la escuela activa $M = 86.13$ meses y la correspondiente al grupo de la escuela tradicional $M = 89.10$ meses, sin que fuesen distintas estadísticamente $F = 3.52$ (no significativa) y $\chi^2 = 3.24$ (no significativa).

Solo difieren en el sistema bajo el cual reciben su - educación escolar y más específicamente al grupo A, bajo el sistema de escuela activa tipo Freinet y el grupo B bajo el sistema tradicional.

E) .--M E T O D O

Las pruebas ya enumeradas fueron aplicadas a ambos -- grupos.

a).- El cuestionario socio-económico se les - administro a los padres de familia para obtener los datos correspondientes.

b).- El test socio - métrico de Moreno se efectuó en ambos grupos; se hizo una primera aplicación después de - un mes y medio de haberse iniciado el curso escolar y una segunda, un mes antes de finalizar el mismo. El criterio bajo el cual se aplicó fué el del " mejor amigo " .

Se utilizaron las siguientes instrucciones:

" Niños, se van a fijar muy bien en lo que voy a decir- estoy segura de que a todos les va a interesar, lo que vamos ha- cer. Yo voy a venir otro día, para jugar con ustedes y quiero saber con quienes les gustaría estar; y por eso tienen que escoger entre sus compañeros a tres de sus mejores amigos, en la tarjeta que les acabo de dar, deben escribir en el número 1 el nombre -- del que es más, más su amigo, después en el número 2 el que es . también su amigo, pero un poquito menos que el otro y en el número 3 el que es su amigo, pero menos que los otros dos. (Se les- explicó estó con ayuda del pizarrón y haciendo un intervalo de - tiempo hasta que todos hubiesen hecho su elección y anotándola-- en la primera aplicación se les ayudó a escribir el nombre del - niño elegido, y en ambos se les revisó de uno en uno, para ase-- gurarse de la comprensión de las instrucciones) .

c).- Wisc.- Esta escala de inteligencia es de aplicación individual y así fué aplicada, ésta se realizó al fi-

nal del año escolar, en ambos grupos,.

F).- TRATAMIENTO ESTADISTICO

A continuación describiremos los procedimientos estadísticos, que hemos utilizado para valorar, los datos arrojados por las pruebas aplicadas, en la presente investigación.

Fórmulas empleadas.- Para obtener de los resultados -- arrojados por el test socio-métrico de Moreno, " el nivel de cohesión ", para cada uno de los grupos estudiados (que significa literalmente, que se mantiene unido), utilizamos la fórmula de Kerlinger (1964 p. 554) para número de elecciones limitadas.

$$C.O. = \frac{E (i \longleftrightarrow j)}{d N/2}$$

En donde:

C O = Cohesión de los grupos

$E (i \longleftrightarrow j)$ = la suma de las elecciones mutuas ó sea de los recíprocos

d = número de elecciones que se le permiten a cada sujeto.

N = número de sujetos.

Esta fórmula nos proporciona, una medida cuantitativa para valorar que tan cohesivo es un grupo. Después de obtenerse mediante el test socio-métrico, la gráfica de las elecciones y rechazos y cuantificar la cantidad de pares (ó elecciones mutuas). Lo cual se obtuvo en ambos grupos, de las dos aplicaciones (la del principio del año escolar y la del fin del año escolar).

Para tratar los datos obtenidos, en la escala de inteligencia de Wechsler (Wisc), se obtuvo la media aritmética del de las puntuaciones del I.Q. general, del I.Q. verbal y del I.Q. de ejecución y de las puntuaciones de cada uno de los sub-test, para cada uno de los grupos.

Posteriormente se utilizó la prueba F (comparación de medias, por medio de análisis de varianza) éste método estadístico, nos permitirá aprobar o rechazar nuestra hipótesis nula, - en otras palabras, nos indicará si la media verdadera ó real de un grupo es igual ó diferente con respecto del otro.

Esta técnica está basada en el supuesto, de que existe una relación entre la variabilidad de las calificaciones individuales y la variabilidad en las medias de las muestras. Así como en la independencia entre las medias y las varianzas de las ---- muestras.

$$S_m^2 = S^2/n \text{ o } N s_m^2 = S^2$$

La fórmula F será igual a $F = N S_m^2 / S^2$

Pero nosotros usaremos una fórmula equivalente a ésta que nos permite hacer un cálculo menos laborioso en la obten----- ción de la F,. A continuación describiremos las fórmulas empleadas en el presente trabajo.

$$F. C = \frac{(\sum E^k E^N X)}{N_x + N_y}$$

$$Tot \text{ so} + \frac{E^k E^N X^2}{E E X} - F C$$

$$eg \text{ so} = \frac{(E X)^2}{N_x} + \frac{(E Y)^2}{N_y} - F C$$

$$ig \text{ sc} = T o T \text{ s c} - eg \text{ sc}$$

TABLA DE PROCEDENCIA

	sc	gl	mc	F
<u>e g</u>				
<u>ig</u>				
<u>Tot</u>				

En donde:



F C = Factor de Corección . Este factor nos va a permi
tir cambiar las calificaciones originales en calificaciones de -
desviación: , así el FC corrige el tamaño de la calificación cu
an do se están calculando varianzas.

ToT = Total de la suma de los cuadrados.

eg = Es la suma de los cuadrados, entre los grupos -
sc ó sea intergrupos.

ig = es la suma de los cuadrados intragrupo (que-
sc es analógo a la S^2).

Las operaciones para la tabla de procedencia, están im
plicadas en la misma.

El cálculo de los grados de libertad, es muy importan-
te en el procedimiento de la obtención de la F (gl = grados de-
libertad).

Recordemos que siempre que se estudian uno o varios pa
rámetros, se pierde un grado de libertad y debido a ésto los gra
dos de libertad son siempre iguales al total de los parámetros -
menos uno.

Nótese, que al construir la tabla de procedencia, se -
divide eg y ig entre sus respectivos grados de libertad y la su-
ma de éstos deberá ser igual al total de grados de libertad; y -
de ésta manera se encontrará la media de los cuadrados que divi-
didos entre sí, no: dá la razón F.

$$\text{Razón F} = \frac{eg}{me} / \frac{ig}{mc}$$

Las fórmulas de cálculo descritas, están basadas en el
hecho de que la Media de todas las calificaciones y no solo la -
de uno de los grupos y cualquier calificación original puede di-
vidirse, en dos partes: a).- La diferencia entre la gran media -
y la media de las muestras b).- La diferencia entre la media de-

las muestras y la calificación original.

Por último tomando en cuenta los grados de libertad, -- y habiendo decidido el nivel de significancia, por ejemplo, en el presente trabajo se utilizó al .05; se rechazará la HIPOTESIS nula, cuando la F tabulada sea mayor a lo señalado en las respectivas tablas y se aceptará cuando sea menor y podrá concluirse en el primer caso que las no diferenciadas entre los grupos se deberán al azar y en el segundo lo opuesto o sea que las diferencias entre los grupos se deberán al azar. (Tomado de introducción a la Estadística aplicada a las Ciencias de la Conducta de R.K. --- Young y D.J. Velman. Edit Trillas 1968).

Debido a la importancia que la edad tiene, en el rendimiento de cualquier actividad, en los primeros años de vida de -- los individuos, decidimos dividir de manera arbitraria, ambos grupos en dos categorías, los niños de menos edad y los de más edad, de manera que nos fuera posible comparar los mayores con los mayores y los de menos edad con los de menos edad. Para esto, utilizamos la mediana como medida arbitraria.

En el análisis de datos, aplicamos la prueba de la probabilidad exacta de Fisher. Esta prueba es una técnica no para métrica, útil cuando dos muestras independientes son pequeñas.

Los puntajes para tal fin, se representan mediante --- frecuencias en una tabla de contingencia de dos X dos. (En donde las respectivas celdillas a, b, c, d, representan las frecuen----cias).

La significación de la diferencia entre los grupos I y II, se determina en cuanto a la proporción de los signos más y menos atribuidos a ellos.

La probabilidad exacta en una tabla de dos X dos, está dada por una distribución hipergeométrica. La probabilidad exacta de la concurrencia observada se encuentra tomando la proporción - del producto de los factoriales de los cuatro totales marginales y el producto de los factoriales de las frecuencias de las celdi-

llas, multiplicado por el factorial de N .

Debido a lo tedioso que resulta esta forma de cálculo y cuando para los fines del investigador, es suficiente los niveles de significancia, se puede utilizar la tabla (I), la cual es aplicable a los datos en donde N es igual o menor a 30 y en donde ninguno de los márgenes totales es mayor a 15.

- 1.- Se determinan los valores de $A + B$ y $C + D$ a partir de los datos.
- 2.- Se encuentra el valor observado de $A + B$ en la tabla I bajo el encabezado " totales en el margen derecho."
- 3.- En la misma sección de la tabla, se localiza el valor observado de $C + D$ bajo el mismo encabezado.
- 4.- Para el valor observado de $C + D$, hay en la tabla varios valores posibles de B^I . Se encuentra el valor observado de B entre estas posibilidades.
- 5.- Se observa a continuación el valor de D . Si es igual o menor que el valor dado en la tabla de acuerdo con su nivel de significación, los datos observados son significativos en ese nivel .

C A P I T U L O I I I

T A B L A S

DESCRIPCION Y ANALISIS DE RESULTADOS

a).- TEST SOCIOMETRICO.

b).- ESCALA DE INTELIGENCIA.(WISC).

T A B L A I

RESULTADO DEL " GRADO DE COHESION " OBTENIDO DE
LOS RESPECTIVOS SOCIOGRAMAS.

En donde:

$$C O = \frac{E (i \leftrightarrow j)}{d \ N / 2}$$

C O = cohesividad.
i \leftrightarrow j = elecciones reciprocas.
d = No.de elecciones permitidas.
N = No. de sujetos.

1a.aplicación.- Esc. Tradicional.

$$C O = \frac{E (18)}{3 (29) / 2} = \frac{18}{43.5} = .41$$

2a.aplicación.- Esc. Tradicional.

$$C O = \frac{E (20)}{3 (29) / 2} = \frac{20}{43.5} = 45.9$$

1a.aplicación.- Esc. Activa

$$C.O. = \frac{E (17)}{3 (24) / 2} = \frac{17}{36} = .470$$

2a. aplicación.- Esc. Activa.

$$C.O. = \frac{E (26)}{3 (22) / 2} = \frac{26}{33} = .636$$

T A B L A I I

	Esc. Trad.	Esc. Activa	F
	M	M	
C.I. General	113.39	117.27	1.06
C.I. Verbal	117.69	119.54	6.60 (sig. al .05)
C.I. Ejecución	106.52	111.54	1.90
Información	14.02	12.13	3.93
Comprensión	11.83	14.54	17.70 (sig. al .01)
Aritmética	11.39	13.32	3.55
Analogías	13.48	15.90	8.56 (sig. al .01)
Vocabulario	13.21	11.36	11.00 (sig. al .01)
Digitos	10.00	11.40	4.15 (sig. al .05)
C. Incompletos	10.30	10.72	.208
Historietas	10.73	11.77	1.86
Cubos	11.91	12.72	.10
Rompecabezas	10.47	11.13	.313
Edad	89.10	86.13	3.52

T A B L A III

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LA PROBABILIDAD EXACTA
DE FISCHER.

MEDIANA	MEDIANA
Edad	87.25
SUB-TEST	
Información	13.70
Vocabulario	12.26

Grupo II (edad arriba de la Me, de -
ambas escuelas)

	Arriba	Abajo	(de la Mediana)
Vocabulario	Esc. Activa	0	7
	Esc. Trad.	6	7
			= 7
			= 13
			Si significati va al .05

	Arriba	Abajo	(de la mediana)
Información	Esc. Activa	1	6
	Esc. Trad.	10	3
			= 6
			= 13
			Si significati va al .05

C A P I T U L O III

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos por medio de los procedimientos estadísticos, aplicados para la verificación de las hipótesis propuestas, los presentamos en las tablas I, II y III y los describiremos a continuación.

TEST SOCIO-METRICO.- Este estudio como ya hemos indicado, pretende investigar, si existe una posible influencia, de un determinado método pedagógico en la estructura social del grupo de clase. Nosotros hemos centrado la atención, en una característica, " el grado de cohesión " .

Como hemos ya indicado, nuestra hipótesis nula (H_0 I) postula que no habrá diferencias significativas entre las estructuras de los grupos estudiados, tomando como índice " el grado de cohesividad " (descrito en el capítulo de procedimiento, inciso de diseño estadístico.)

Ahora bien nuestra hipótesis alterna (H_{a1}) postula, - que habrá diferencias significativas entre las estructuras de -- los sociogramas de ambos grupos, tomando como índice la cohesividad.

Los pasos a seguir para la comprobación de las hipótesis propuestas fueron: primero, habiendo controlado las variables edad y status socio - económico, se aplicó en dos ocasiones la prueba socio-métrica, a ambos grupos (al iniciar y al finalizar el año escolar) y posteriormente, de cada sociograma se obtuvo el " grado de cohesión " .

A continuación trataremos de describir, las características

ticas generales de cada uno de los sociogramas.

Grupo A (escuela tradicional, primera aplicación, --
Figura I apéndice).

Grado de Cohesividad = .41

Podemos distinguir en éste caso agroso modo, que las -
relaciones interpersonales se dan predominantemente en cadena, -
sobresaliendo lo que pudieramos llamar siete sub-grupos.

Sub-Grupo I, encontramos que se encuentra formado por-
cadenas y unido al Sub-Grupo II por medio de una elección mutua-
Algo que caracteriza a éste sub-grupo, es que se encuentra forma-
do por niñas únicamente

Sub-Grupo II, se encuentra constituído por una triada,
de elecciones reciprocas y una pequeña cadena, también en éste -
caso lo forman únicamente niñas

Sub-Grupo III, está formado por una cadena en la cual-
participan tres niños y una niña.

Sub-Grupo IV, lo forman una cadena de relaciones, en -
la cual participan solamente niños.

Sub-Grupos V, VI y VII, los integran parejas de niños,
con elecciones reciprocas, sin estar unidos a ningún otro sub-
grupo.

Es de mencionarse, el caso de los sujetos aislados --
(1 y 3), puesto que a pesar de haber realizado sus tres elec-
ciones, no fueron elegidos por ningún compañero. Constituyen el
6% del total del grupo.

Como líderes principales, podemos considerar a siete-
de los sujetos. Siendo los más adecuados el 28, 9 y 18, por ha--

ber obtenido reciprocidad en todas sus elecciones. Y como probablemente menos adecuados el 16, 19, 6 y 20, puesto que de las elecciones que realizaron solo una, obtuvo reciprocidad.

Como rasgo relevante de éste sociograma, podemos distinguir que existe una marcada separación de las relaciones por sexo.

Grupo A (escuela tradicional, segunda aplicación, -- Figura 2 apéndice).

Grado de cohesividad, = 459

Podemos distinguir en la estructura total del grupo - cinco sub-grupos, dominan las relaciones tipo cadena, pero se evidencian ya, estructuras como la triada, en este caso existen tres triadas en total.

Sub-Grupo I, lo que antes fué una cadena ahora se ha convertido en una triada (niñas únicamente).

Sub-Grupo II, lo forma una triada de niñas, cerrada - unilateralmente y sujeto más. El sujeto número 2, logró en ésta segunda ocasión, colocarse en lugar más adecuado dentro del grupo, alcanzando relaciones recíprocas, y llevando a su alrededor diez niños. El 27, que se encontraba aislado al finalizar el -- año se integró al grupo.

Sub-Grupo III, formado por una triada cerrada unilateralmente, (únicamente niños).

Sub-Grupo IV, lo forman una pareja de niños, en base a relaciones recíprocas.

Sub-Grupo V, formado por una cadena de 14 sujetos, en donde podemos distinguir, que en el centro se encuentran niños- y en las colas de la misma niñas.

Al finalizar el año escolar, encontramos que únicamente un solo sujeto, permaneció aislado (18), en la primera --- aplicación obtuvo un lugar predominante era líder.

En conjunto se observaron seis líderes, principales - de los cuales tres (28, 16 y 19), conservaron su posición durante todo el año. El sujeto dos (2) como líder parece ser - el más adecuado puesto que sus elecciones fueron siempre recíprocas.

La estructura del grupo, como podemos observar se modificó. levemente y esto se manifiesta, en una no significativa elevación del grado de cohesión.

Podemos observar también, que ni los líderes ni los aislados fueron constantes, lo que es de esperarse según las -- teorías. En éste caso, todos los miembros, menos uno, se integraron de alguna manera al grupo. Además como característica, -- notamos una marcada separación de los grupos, por sexo.

Grupo B (escuela activa, primera aplicación, Figura- 3).

Grado de cohesividad = .47

Sobresalen a nuestra atención cinco sub-grupos. En -- los cuales podemos observar principalmente cadenas y cuatro --- triadas.

Sub-Grupo I, lo forman dos triadas de niños con elecciones mutuas.

Sub-Grupo. II, formado por una triada de niñas unida a una cadena de niñas también.

Sub-Grupo III, formado por una triada de elecciones - recíprocas entre dos niños y una niña.

Sub-Grupo IV, lo forman una cadena de niños únicamente.

Sub-Grupo V. formado por una pareja de niño y niña, - con elecciones recíprocas.

Los sujetos aislados o sea aquellos que no obtuvieron ninguna eleccion fueron cinco ó sea que constituyen aproximadamente, el 22% del total del grupo.

Como lideres principales se encuentran tres sujetos - (2, 6 y 10), uno de los cuales no obtuvo todas sus elecciones recíprocas. En general se observa una marcada separación por sexos.

Grupo B (escuela activa, segunda aplicación, Figura-4).

Grado de cohesividad = .636

Distinguimos en éste sociograma, tres sub-grupos principales, en donde dominan estructuras como cadenas y triadas.--

Sub-Grupo I, -si observamos la figura 4 ó sea la correspondiente a la aplicación primera, nos damos cuenta de que éste sub-grupo mantuvo relaciones constantes y las mejoró, con la salvvedad de que no tiene relación alguna con otros sub-grupos fuera del mismo.

Sub-Grupo II, advertimos que es el resultado de la integración de varios grupos anteriormente sin relación, todos -- los participantes son niños y forman una triada unida a una cadena. Es un total de 10 sujetos que constituyen aproximadamente el 49% del grupo.

Sub-Grupo III. lo forman una pareja de niños.

Vamos a ahora analizar la situación de los niños, que no recibieron ninguna elección. ó sea el caso de los aislados al finalizar el año escolar. En este grupo vemos que los niños - aislados, fueron elegidos al principio del año escolar, sin - que así fuese al final del mismo. El único que no emitió ni --- recibió elecciones fué el 5, ni en la primera ni en la segunda-

aplicación, quién tiene uno de los I.Qs más altos del grupo. El sujeto 29, aislado al principio, logró al final del año integrarse al grupo. El 2, (en un principio líder) se encuentra actualmente aislado (segunda aplicación) también obtuvo uno de los más altos I.Qs.

De los cuatro sujetos finalmente aislados del grupo -- (que constituyen el 19% del mismo), tres de ellos obtuvieron clasificación de superiores en las escalas de inteligencia, y se encuentran entre los cinco puntajes más altos de la clase y el cuarto obtuvo el puntaje más bajo en relación al total del grupo.

Como líderes principales, tenemos a cinco sujetos, todos obtuvieron elecciones recíprocas (29, 30 y 23) y dos de ellos conservaron su rol, durante todo el año escolar (6 y 1).

En éste sociograma observamos, la persistencia en la separación por sexo.

Tratando de hacer una síntesis de las diferencias ó similitudes de los grupos estudiados, en relación a los resultados arrojados por la prueba sociométrica, podemos decir: que en tanto en un grupo como en otro se insinúa una marcada separación de las relaciones interpersonales por sexo, lo que es congruente con lo que nos dice Moreno, " de 8 a 13 años es un período homosexual ", y si recordamos que la etapa anterior, muestra características de la inmediata superior, nos percatamos de que es ésto, producto del estadio de madurez en que se encuentran los grupos".

El mayor número de sujetos aislados los encontramos -- en el grupo B (escuela activa), persistiendo en su aislamiento un solo sujeto de éste grupo, pensamos, que se debe a las características de las técnicas utilizadas, puesto que coloca a los sujetos en situación tal que el grupo, es el que acepta o rechaza

za a los miembros y sus normas y valores adquieren especial relevancia, por lo que como generalmente se ha observado, aquellos que difieran del grupo de una manera definida, van a tener dificultad en su integración al mismo. Quizá en base a ésta situación, resulte que los líderes de la escuela activa, fueron relativamente más estables y adecuados.

Por otro lado en lo que se refiere a la escuela tradicional, observamos que como ya hemos indicado, que la cantidad de sujetos aislados al final del año escolar, fué inferior en comparación al porcentaje de la escuela activa, es posible que éste se deba en parte a la estructura propia del sistema tradicional, en donde predomina la figura del maestro, y por lo tanto la importancia de los los criterios de comportamiento que impone al grupo es mayor, que en la escuela activa y es por esto que pensamos, que la estructura social del grupo se manifestará en base a diferentes criterios, como son el rendimiento escolar. -- " buena conducta " y otros impuestos por el maestro y no por el grupo y como posible consecuencia podemos tener el que los sujetos, como grupo se encuentren poco unidos, pero al mismo tiempo aquellos que no fueran semejantes al grupo serian menos marginados, puesto que las pautas del grupo son menos importantes, que en el caso, de la escuela activa. (En relación a esto Teresa -- Campos (1971) parece comprobar la importancia de los valores y normas de comportamiento que el maestro impone al grupo, dentro de la escuela tradicional) .

Por último se observó un incremento significativo, en el nivel de cohesión del grupo B (escuela activa), en la segunda aplicación, es posible que esto no indique, más que las técnicas utilizadas por Freinet, logran una unión más significativa entre los miembros del grupo, pero también por lo observado es posible que en éste caso, aquellos sujetos que no tengan a grosso

modo, las características de la mayor parte de los miembros -- (como nivel de rendimiento intelectual, habilidades especiales, nivel socio-cultural etc., incluyendo (" problemas conductuales "), les será difícil integrarse al grupo. Por lo mismo creemos que éstas características pueden no ser tan importantes, como hemos ya indicado en una escuela común, puesto que ahí no es el grupo precisamente, quien marca las pautas de conducta.

B.- Descripción y análisis de los resultados obtenidos en la escala de inteligencia de Wechsler, para niños. (--- Wisc)

Como hemos enunciado nuestra hipótesis nula (H_0) -- postula, que no encontraremos diferencias significativas, entre los resultados obtenidos, en el rendimiento a la prueba de Wisc por ambos grupos, (escuela tradicional, escuela activa) -- puesto que proceden de semejante medio socio-económico, puesto que no encontramos diferencias significativas entre las medias de edad de ambos grupos, y los dos pertenecen al primer grado de escuela primaria.

Nuestra hipótesis alterna (H_a) enuncia, que encontramos diferencias significativas, entre las puntuaciones correspondientes al rendimiento a la escala de inteligencia -- (Wisc). del grupo de la escuela activa y del grupo de la escuela tradicional, puesto que están teóricamente expuestos a diferente tipo de estimulación educativa.

Los pasos a seguir para la comprobación de las hipótesis propuestas fueron: primero habiendo controlado las variables edad, status socio-económico y escolaridad, al finalizar el año escolar se aplicó individualmente, al total de los grupos, la escala de inteligencia para niños de Wechsler.

A continuación trataremos de describir, las características generales de nuestros resultados.

Al observar la Tabla I, podemos percatarnos, que las - Fs aplicadas a los resultados de la escala de inteligencia, arrojan una diferencia significativa en los siguientes sub-test: --- Comprensión, Analogías, Vocabulario, Dígitos y Escala Verbal.--- Ahora bien en los que no se obtuvieron diferencias significativas fueron: C.I. General, Escala de Ejecución, y en los sub-test de Información Aritmética, Dibujos Incompletos, Arreglo de Historias, Diseños con Cubos y Rompecabezas.

El C. I. General no arrojó una diferencia significativa estadísticamente comparando un grupo con otro (Tabla I), lo que podría significar, que las variables estudiadas por nosotros no han afectado de manera ostensible el C.I. General de los niños.

Respecto a éste problema Storkwether (1938), concluye en varios de sus estudios, que las distintas escuelas pueden variar en el estímulo intelectual que proporcionan al niño, pero también refiere que no por ésto se deben esperar grandes cambios en su C.I., por el solo hecho de enviar a los niños, que ya cuentan con oportunidades educativas razonablemente regulares, a clases que ofrecen oportunidades especiales.

Pritchard Horan y Hollinworth (1940), están de acuerdo con el autor citado anteriormente, ya que ellos en un estudio, en donde trasladaron a X número de niños a una escuela con condiciones óptimas, no encontraron una variación significativa en su C.I., pero añaden también que si éste estudio se hubiese orientado a obtener el grado de satisfacción y adaptación personal, los resultados hubieran sido diferentes.

Thorndike y colaboradores (1940) también afirman que la probabilidad que tiene un programa de escuela primaria, de ---

los considerados superiores, de causar aumentos duraderos e importantes en el C.I es de poca importancia.

Podemos observar que los resultados obtenidos por estos autores, se encuentran en la misma dirección, que los encontrados en éste trabajo.

Información.- En éste sub-test de la escala verbal, obtuvimos una $F = 3.93$ (no significativa,) lo que en términos generales indica, que en ambos grupos el rendimiento en dicho sub-test fué estadísticamente semejante.

Este sub-test busca básicamente determinar, que tanta información o cultura general el sujeto a asimilado del medio ambiente. Pone en juego habilidades como la memoria remota, la comprensión, la capacidad de pensamiento asociativo, y se ve afectado por lecturas e intereses del sujeto. Nosotros no encontramos diferencias significativas estadísticamente, entre ambos grupos por lo que podemos decir, que en cuanto a lo descrito en probable que los grupos sean semejantes.

Aritmética.- La F obtenida en éste sub-test, fué igual a 3.55 (no significativa) .

Se puede considerar a éste como una prueba de concentración, y ésta, está íntimamente relacionada con un enfoque activo de la atención. Para resolver los problemas de aritmética el sujeto debe orientarse, hacia el continuum abstracto de los números centrandose en las cuatro operaciones fundamentales de cálculo.- La F realizada (prueba F) entre los rendimientos de ambos grupos, no alcanzó nivel de diferencia significativa estadísticamente, lo que implica que el rendimiento a dicho sub-test es semejante en ambos grupos.

Escala de Ejecución.- En ninguno de los sub-test aplica

dos de ésta escala se obtuvieron diferencias significativas estadísticamente, en las pruebas Fs (Tabla I) aplicadas.

En el sub-test de cuadros incompletos, obtuvimos una $F = 208$ (no significativa).

En la ejecución de éste sub-test, el factor motor no es importante, sino más bien la organización visual y la concentración. Este sub-test mide en sentido amplio la habilidad para diferenciar detalles esenciales de los que no son de capacidad de observación.

Historietas.- En éste sub-test, obtuvimos una $F = 1.86$ no significativa.-

Este sub-test como el anterior, no requiere para el éxito en su ejecución del factor motor, sino de la organización visual y además a diferencia del anterior, de la anticipación. - Mide con efectividad la habilidad del sujeto para comprender y apreciar una situación total.

Nota.- Debemos hacer notar que aunque ésta prueba, casi siempre envuelve una situación humana o práctica y se le considera un test que requiere de la llamada " inteligencia social" por algunos, aunque Wechsler no acepta éste sino la inteligencia general aplicada a situaciones sociales, sin embargo es un estudio hecho por Stanley Krippner (1962) correlacionó éste test con distintas pruebas de tipo social y no resultaron significativas las correlaciones.

Rompecabezas.- En éste sub-test obtuvimos una $F = .313$ no significativa.

Este sub-test requiere no sólo, de la organización visual del material, sino además de la manipulación motora. Aquí -

no se dá ninguna información sobre el producto final y se trata de apreciar la estructura total por medio de anticipaciones elaboradas a partir de sus partes más o menos significativas.

Después de considerar someramente, los supuestos de los sub-test aplicados de la escala de ejecución, podemos decir, que ambos grupos son semejantes estadísticamente, en el rendimiento de sub-test que requieren fundamentalmente organización visual del material y manipulación motora.

Los índices que si resultaron ser, significativamente distintos entre ambos grupos se describen a continuación:

En primer término tenemos que la prueba F, para la escala verbal fué de 6.60 (Tabla I), lo que nos está indicando una diferencia significativa (a nivel de .05) entre las medias obtenidas en ambos grupos. La media más alta correspondió al grupo de " educación activa ", por lo tanto: si la escala verbal en la mayor parte de sus sub-test, la obtención de una alta puntuación implica un amplio campo de intereses y un alto grado de curiosidad, como de dos funciones básicas del pensamiento, memoria y formación de conceptos y obviamente su verbalización; supondremos así, que el grupo de sujetos de la escuela activa, posee éstas características en mayor grado que el grupo de la escuela tradicional, puesto que obtuvieron un mayor éxito en la misma.

Aunque las técnicas Freinet no se proponen expresamente, el incremento de las funciones que implica la ejecución de los test verbales, indirectamente como hemos señalado debido a que también participan los intereses y la curiosidad como factor móvil, para el desarrollo de la memoria y de la formación de conceptos, - ésta técnica al pensar que el proceso normal y natural de cultura, es la observación, el pensamiento y la expresión

natural convertidas en texto, es de esperarse, que repercutan -- sus esfuerzos en la estimulación de las funciones implícitas a -- algunos de los sub-test de la escala verbal, como analizaremos -- más adelante.

Agregemos ahora que en el sub-test de comprensión -- tenemos una prueba $F = 17.7$ (sig. a nivel de .01,) lo que nos in dica una diferencia entre los puntajes arrojados por los grupos; y puesto que la media mayor corresponde a la escuela activa en -- éste caso, se implicará un mayor rendimiento en éste grupo en el mismo.

Este sub-test supone que a mayor puntaje, existirá -- un mayor desarrollo en el niño, de la comprensión de la conducta social convencional, dando soluciones adecuadas a problemas de -- la vida cotidiana y que algunos autores han dado en llamar capacidad de juicio, así como de la capacidad para verbalizar ésto. -- Se espera así que el niño con intereses más amplios y mayor cu-- riosidad, dispondrá a su vez de un rango mayor de posibilidades, para resolver los problemas prácticos de comprensión.

Este sub-test requiere de una síntesis tanto de la -- información práctica obtenida del medio ambiente, como de la ca-- pacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada en formas -- socialmente aceptadas.

En el sub-test de Analogías, muestra prueba $F = 8.56$ (sig. al nivel de .01), lo que indica diferencias en el rendimiento de ésta prueba entre los grupos; siendo mayor la me-- dia obtenida por el grupo de la escuela activa.

Si éstos resultados son ciertos, podemos suponer -- que el grupo de la escuela activa, posee además de más amplios --

intereses (ya mencionados) una mejor conceptualización verbal o sea que dan un contenido y extensión adecuados a los términos que utilizan, siendo también capaces de manejar conceptos abstractos, por lo tanto pueden discernir las relaciones esenciales entre dos objetos o conceptos.

En el sub-test de Dígitos, nuestra prueba F fué = 4.15 siendo mayor la media de la escuela activa.

Este sub-test es un intento para determinar, en una situación emocionalmente neutra, el nivel de habilidad del niño para atender y efectuará una tarea simple; suponiendo así, medir la memoria inmediata, que implica atención y cierto tipo de concentración.

En el único sub-test, en que obtuvimos diferencias significativas entre ambos grupos, con mayor media en la escuela tradicional, fué en el sub-test de Vocabulario, con una F = 11.00 (sig. al . 01) lo que nos indica, un rendimiento mayor del grupo perteneciente a dicha escuela.

En primer lugar recordemos los supuestos de éste sub-test, " la precisión y la riqueza del vocabulario de un individuo dependen en parte de un talento natural y en parte de la riqueza y carácter estimulante de su ambiente cultural inicial " - (Anderson 1951. p. 616).

La memoria y la formación de conceptos son las dos funciones del pensamiento, en que se centra la adquisición del vocabulario.

La definición de palabras implica la reorganización de ideas a través de la manipulación de símbolos y signos verbales, que en muchos casos implican la adquisición de palabras del mun-

do que rodea al sujeto, en éste caso el de los adultos.

Los fines de la escuela tradicional están fundamentados como hemos visto en el humanismo clásico, que supone que la educación estricta de las facultades intelectuales, permite el desarrollo de un sólido carácter y para disciplinar la " mente " es necesario el aprendizaje de materias que exija, concentración y memorización (ver cap. I). Así éste sistema procura al sujeto, de un contacto constante con los conceptos, tipo de vocabulario, en suma con la " cultura " del adulto y como principal agente, -- durante la mayor parte de la " educación escolar " tenemos el libro de texto, escrito por un adulto, sobre sus conceptos información, su cultura etc., el educando debe de ella aprender, memorizar, adquirir, principalmente el vocabulario. Si nos es permitido comparar éste tipo de texto, con el utilizado en las técnicas -- Freinet, como una importante diferencia tenemos, que el uno es escrito por un adulto y el otro por el niño, que el primero no es el resultado de la libre expresión de un grupo, y el segundo lo debe ser teóricamente cuando menos y por lo tanto es posible considerarlo como factor modificante, dentro de los límites que le corresponden al medio ambiente, favoreciendo en éste caso a los niños de la escuela tradicional.

Frente a éstas reflexiones parecen lógicos nuestros resultados, puesto que creemos que es más probable que un niño que recibe mayor cantidad de estimulación dirigida a obtener del sujeto el máximo de rendimiento en los aspectos ya descritos, tanto por parte de la escuela, como reforzada por la actitud de los padres, que en éste caso lo más probable es que sea positiva hacia la " educación " tradicional, logre un rendimiento más alto en éste sub-test, puesto que como ya hemos señalado Vocabulario, aunque mide capacidad innata, también está influenciado por las experiencias primeras en el medio ambiente.

Puesto que a través del examen estadístico, hemos com--

probado que existen algunas diferencias, en el rendimiento de -- ciertos sub-test de la escala de Wisc, vamos a considerar primero algunos aspectos relacionados con nuestros resultados y después analizaremos los fines de las técnicas Freinet y si teóricamente son congruentes con los resultados estadísticos obtenidos.

R. L Thorndike (1940), Klineberg y otros,-- realizaron varios estudios sobre la relación que existe entre educación e inteligencia. Y tanto unos como otros, encontraron que el tipo de escuela y educación produce diferencias y éstas se manifestaron en el rendimiento a pruebas de inteligencia (Podemos recordar, que la inteligencia solo se puede medir hasta ahora, indirectamente a través de la capacidad de la persona para ocuparse de tareas - intelectuales y se ha comprobado que el test de inteligencia es una buena medida de esto último). Por lo tanto podemos pensar - que probablemente, uno de los factores que han influido en el -- rendimiento de los grupos, a la escala de inteligencia (Wisc)- es el " sistema educativo).

Sobre el resultado que hemos obtenido, podemos pensar que aunque no haya un incremento demostrable en el C.I. general, medido por las pruebas, puede existir un desarrollo del funcionamiento de la inteligencia de un niño y de la manera como la utiliza a diario. Así dos niños podrán obtener un mismo C.I. general, pero puede diferir en tal modo su comportamiento y su adaptación diaria y por lo tanto la manera en como aplica sus capacidades intelectuales, que la semejanza de su C.I. general resulte ser un detalle sin importancia, como nos dice Wellman.

Queremos señalar también que una característica importante, del desarrollo intelectual del niño, es un interés cada vez mayor, por el mundo situado fuera de su inmediata existencia cotidiana. Baker (1942), en un estudio realizado por él, encon

tró que la capacidad para comprender y apreciar y compartir los-
interese de otros (veremos en relación a éste aspecto más ade-
lante las asambleas y su función en el sistema Freinet), está -
relacionado con el aumento del desarrollo intelectual. Y en base
a ésto observó, que ésto está acompañado de una creciente capaci-
dad para el intercambio social y es cada vez por lo tanto, más -
capaz el niño de intervenir en las actividades de grupo.

Otro aspecto que queremos señalar rápidamente antes de-
considerar las técnicas Freinet, es la " estimulación ", Don C. -
Charles (1966) quién nos dice, que no debemos subestimar el --
papel de la estimulación y la experiencia en el desarrollo de las
capacidades intelectuales. Agrega que sea cual fuere el papel --
relativo de la estimulación, está claro que es de suma importan-
cia en los años preescolares y escolares; al comenzar la escue-
la, la mayoría de los niños son en gran medida lo que intelectual-
mente llegarán a ser en el futuro y es tarea fundamental del maes-
tro aprovechar al máximo lo que ya está presente.

Fundamentalmente las técnicas Freinet están orientadas
a obtener la integración del individuo a la sociedad; por medio-
de la comprensión y experimentación de conductas socialmente ---
aceptadas y para lograr ésto, utiliza la estimulación, que en --
primer término, está manifestándose concretamente en la disposi-
ción externa de la clase, todos reunidos en círculo, el maestro-
ha bajado del estrado y se encuentra físicamente a nivel de los-
alumnos, todo está dispuesto para el trabajo comunitario; las --
asambleas populares otro estímulo muy importante para la compren-
sión de las conductas sociales, ahí donde el niño se expresa li-
bremente y es la situación misma la que lo forza a razonar, cali-
ficar y evaluar las diferentes conductas que adopta y debe adop-
tar y si éstas son o no aceptables desde el punto de vista de --
los demás; el conjunto de reacciones infantiles obtenidas dentro

de ésta situación, ante el funcionamiento siempre imperfecto del organismo escolar, se apuntan y sintetizan en un periódico mural, que se suscribe a tres columnas intituladas: Yo crítico, Yo feli cito y me gustaría.

En contra de lo que otras técnicas de la " educación nueva " dicen, ésta procura no dejar actuar al niño a su capri-- cho según sus tendencias y fantasía, eso sería engañarle y susci-- tar un desequilibrio que lo llevaría tarde o temprano, a sentir-- la oposición de las exigencias que el medio plantea durante la -- vida. El centro de vida de la escuela y posiblemente en donde -- se concretiza, la conciliación de la libertad y la dirección ne-- cesaria del maestro es el Texto Libre Impreso, que nos va a indi car un complejo de intereses. " Y éste no tiene valor, sino en -- tanto es un documento auténtico, en tanto que puede socializar, -- en tanto sirve de pretexto y argumento para un enriquecimiento -- hacia la cultura y el conocimiento " (C. Freinet p. 55) .

" La relativa independencia del niño hacia el maestro trae consigo un trabajo individualizado, cuya forma esencial es-- el texto libre " . (C Freinet p-.59). Los alumnos lo han escri to libremente, individualmente o en grupos y el decidir cual es-- el que merecerá la distinción de la impresión, queda democrática-- mente a elección popular, de ésta manera el niño siente la nece-- sidad de evolucionar libremente, para responder a las exigencias prácticas de sus semejantes.

La práctica de la impresión del texto elegido por el-- grupo permite la auscultación, de los intereses dominantes y sus características, ya que éste es y se hará posible porque sea la-- expresión de las necesidades e intereses del grupo, (es una es-- pecie de " liberación psíquica ") y la tarea pedagógica consis-- tirá en ayudar al máximo desarrollo de éstas potencialidades.

Tiene tanta importancia ésto en tanto, que el niño expresa qui lo aprendido mediante esfuerzo propio, por medio de la colaboración y el intercambio. Esto ayuda a la estimulación de - la curiosidad, a la tendencia hacia la actividad, que hay en todo ser normal.

Estas técnicas podemos decir que persiguen, estimular la externalización de todo conocimiento, experiencias por medio- del lenguaje, la escritura, la imprenta, el dibujo, la actividad manual y el juego.

RESULTADOS OBTENIDOS, POR MEDIO DE LA PRUEBA DE PROBABILIDAD DE FISCHER.

Como hemos indicado ya, nuestros grupos fueron dividi dos arbitrariamente en niños de menos edad y en niños de más --- edad, de manera que pudieramos comparar los mayores con los mayo res y los menores con los menores.

En el grupo de más edad, resultaron ser significativa mente diferentes los grupos en cuanto al rendimiento, en los sub test de vocabulario e información. Favoreciendo los resultados - a la escuela tradicional. Lo cual no es incongruente con los resultados obtenidos por otros métodos estadísticos ya descritos - y utilizando la totalidad del grupo. Estos resultados es posible que nos indiquen que en éste caso particular en los niños mayo--- res de la escuela tradicional, es donde se evidencian con mayor claridad los efectos del sistema y las diferencias con el otro - grupo. Debido a que ya hemos discutido la causa probable de ésta diferencia, no haremos más alusión a ello. (Tabla III) .

C A P I T U L O I V

CONCLUSIONES.

CAPITULO IV

C O N C L U S I O N E S

En la presente investigación encontramos en primer plano que a través de todos los tiempos, pensadores y educadores han expresado las desventajas que una y otra forma de educación (que hemos llamado, sistema tradicional y sistema activo) aportan a la formación de los individuos.

En el análisis empírico efectuado (descrito con acuciosidad en el capítulo de procedimiento y en el de análisis de los resultados, encontramos:

1.- Que hubo una diferencia significativa en el " grado de cohesión " de la primera a la segunda aplicación de sociometría en la " escuela activa " de tipo Freinet, sin que fuese así en la " escuela tradicional " . Habiendo existido un período de casi un año escolar entre ambas aplicaciones.

La significativa elevación del " grado de cohesión " en la segunda aplicación, obtenida del sociograma de la escuela activa, nos hace pensar que las técnicas Freinet en éste caso, lograron en cierta medida una mayor unión entre los alumnos dentro del grupo y como posible consecuencia, se encontraría la mayor importancia que los miembros del grupo, otorgan a las normas y actitudes del mismo, como una totalidad.

En el grupo de la escuela tradicional, por el contrario un año escolar no fué suficiente, como para que lograrse, mayor --

cohesión entre los miembros y éste resultado puede implicar que las posibilidades de control del grupo sobre los individuos, en el establecimiento de normas informales como una totalidad fuese menor y lograrse por lo tanto menos control sobre los mismos.

En suma, el análisis del " grado de cohesión " en grupos a través de la sociometría, en dos escuelas de diferente -- ideología educativa (sistema tradicional y sistema activo. --- Freinet), resultó ser interesante puesto que se descubrió un - cambio importante en el grupo de la escuela activa al finalizar el año escolar con una elevación del " grado de cohesión " significativa, sin ser así en el otro grupo (sistema tradicional) .

2o.- a).- No se encontró una diferencia significativa entre las medias del C.I. general de ambos grupos, por medio de la prueba de inteligencia de Wechsler para niños (Wisc), como era de esperarse, por las evidencias planteadas en estudios como los de Thompson, Wellman, Thordinke, Pritchard Horan y ----- Holligworth.

b).- Se encontraron diferencias significativas - entre el rendimiento de ambos grupos, en la escala total Verbal, en el sub-test de Comprensión, en el de Analogías y en el sub-test de Dígitos. Siendo más elevado el desempeño del grupo de - la escuela activa, lo que es congruente con la ideología de éstas escuelas y en particular en éste caso de las técnicas Freinet, lo que hemos analizado en el capítulo III, análisis y discusión de los resultados. Puesto que como hemos señalado ya, ésta escuela basa sus actividades en los intereses del niño, la - experiencia directa y el amplio margen de libertad concedido al educando.

c).- Se encontraron diferencias significativas - en el rendimiento de ambos grupos, siendo más elevado el de la-

escuela tradicional, en el sub-test de Vocabulario, así como según los resultados arrojados por las pruebas de Fischer en el -- grupo de niños de más edad, tanto en Vocabulario como en Información, lo que es congruente con la finalidad perseguida por éstas escuelas, que es un mejor rendimiento académico, en el capítulo-III describimos con detalle éstos resultados.

Hasta donde las limitaciones de éste trabajo nos permiten, podemos concluir, que ambas escuelas logran el fin que persiguen. La una un rendimiento mayor en tareas requeridas para -- una " mejor socialización ", la otra en tareas que les permitan- un mejor "rendimiento académico ".

En suma se encontraron algunos índices diferenciales - entre ambos grupos y en direcciones que parecen perseguir cada -- una de las ideologías educativas aún cuando no sepamos si éstas- diferencias, se hubiesen dado antes de la influencia escolar. -- (Por lo que sugerimos, aplicaciones anteriores a la experiencia escolar).

Desgraciadamente no podemos saber, si éstas diferen--- cias se deban efectivamente al sistema educativo en sí ó, como - mencionamos anteriormente a las actitudes posibles de los padres, de un mismo nivel socio-económico, hacia la educación , y sea -- así que inscriben a sus hijos a uno u otro tipo de escuelas. Razón por la cual sugerimos que en investigaciones futuras, se estudie éste aspecto con acuciosidad.

Pensamos también que las actitudes de los mismos maestros, puede ser factor importante y creemos que sería de interés su estudio.

Ç A P I T U L O V

SUMARIO.

C A P I T U L O V

S U M A R I O

Habiendo revisado a través de las épocas más importantes del mundo occidental, los diferentes conceptos sobre educación, pudimos percatarnos que existen globalmente dos tendencias educativas; una a la que hemos llamado " educación tradicional ", que pensamos es el resultado de las exigencias inmediatas y prácticas de la sociedad y que como raíz histórica es probable que -- tenga, el concepto de " Humanitas " desarrollado entre los romanos; la segunda la llamada " educación nueva " (y/o activa) ", que es la expresión de la necesidad de sistematizar los métodos educativos, en relación a los rasgos biosico-sociales del individuo, tal tendencia tiene sus raíces históricas en el famoso ideal de educación " la paidea " desarrollado entre los griegos.

En relación a lo ya dicho y frente a la inquietud actual, por el tema de la educación, pensamos sería de interés investigar las posibles repercusiones de éstos sobre los individuos.

Nuestra pretensión se limita a una auscultación, puesto que como hemos señalado no disponemos de una muestra representativa, de escuelas de una y otra tendencia, así como tampoco del suficiente material que nos informara sobre gran cantidad de aspectos. Hemos tenido acceso sin embargo a dos de ellos para hacer la comparación: el " grado de cohesión de los grupos " y el rendimiento en la escala de inteligencia para niños de Wechsler, en dos escuelas con características semejantes (nivel socio económi

co, edad, nivel académico), y que siguen cada uno sistemas educativos diferentes.

Esperabamos que el rendimiento a dichas pruebas sería diferente, aunque como hemos señalado por lo que respecta al C.-I. general, no se esperaban tales diferencias, sino más bien en aquellos sub-test relacionados de alguna manera con habilidades específicas.

Para sustentar las hipótesis propuestas, se revisaron conceptos referentes a educación, socialización e inteligencia.

Como material se utilizó, la prueba sociométrica de Moreno, para obtener el " grado de cohesión " de los grupos. El -- rendimiento intelectual, se investigó por medio de la prueba de Wechsler para niños (Wisc).

Los datos se sometieron a procedimientos estadísticos ya descritos. Analizados los resultados, nos permitimos resumirlos de la siguiente manera:

1o.- En el " grado de cohesividad " de los grupos, se pudieron observar diferencias significativas, solo al finalizar el año escolar, siendo más cohesivo el grupo de la escuela activa. Lo cual se puede posiblemente explicar en base a la ideología educativa del sistema Freinet.

2o.- No se encontraron diferencias significativas en el C.I. general de ambos grupos, pero sí en algunos sub-test como son: Comprensión, Analogías y Digitos, así como la escala Verbal, a favor de la escuela activa. A favor de la escuela tradicional, el sub-test de Vocabulario y por medio de otro procedimiento estadístico, en el grupo de los niños de más edad Información y Vocabulario. Los que parecen estar relacionados especifi-

camente con las exigencias de cada orientación.

Dada la importancia que pudiera tener en el sistema educativo, las actitudes de los padres y maestros hacia la educación y su relación con la formación del niño, se sugieren investigaciones referentes a las actitudes de los mismos hacia la educación y su reciprocidad en el desarrollo total del sujeto, para conocer su importancia efectiva.

Sería interesante, en una muestra representativa de -- ambos sistemas, obtener datos semejantes a los del presente estudio.

Parece sugestivo también, un estudio longitudinal o -- sea investigar y comparar el rendimiento obtenido por los niños-- no solo durante el primer año escolar, sino también al finalizar sus estudios primarios y subsecuentes.

Así como el planteamiento de si existen diferencias en -- tre ambos grupos en lo referente a las actitudes a diferentes ob -- jetos psicológicos.

En suma, en la medida en que se ratifiquen estos resul -- tados, serán de utilidad práctica, para las decisiones que deban -- efectuarse, tanto el psicólogo escolar, como todo aquel responsa -- ble de la formación de individuos.

C A P I T U L O V I

BIBLIOGRAFIA.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Abbagnano, N.A. y A. Visalberghi.
"Historia de la Pedagogía."
Fondo de Cultura Económica. 1964
- 2.- Ahumada, R.
"Estudios Psicológicos de Validación Cruzada-
de Wechsler (Wisc) y el Goodenough en Escu-
lares Mexicanos ".
Tesis de Psicología.
Méx. D.F., 1965.
- 3.- Ahumada H. Isabel, Rene Ahumada, R. Rogelio -
Diaz Guerrero y Don Witzkede U.S.A.
"XI Congreso Interamericano de Psicología."
(Estudio No. 25, P. 4) 1967
- 4.- Anderson y Anderson,
"Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico "
Edic. Rialp 1963.
- 5.- Anastasi, Anne.
"Test Psicológicos."
Aguilar, S.A.,
Madrid 1967
- 7.- A.S. Neill.,
"Summe-r-hill,."
Fondo de Cultura Económica.
1963.
- 8.- Ashley. Montagu.
"La Dirección del Desarrollo Humano."
Edit. Tecnos. 1969.
- 9.- Backman, C.W. and Secord, P.F.,
"A Social Psychological View of Educación."
By Hardourt Brace & World, Inc. U.S.A.
1969.
- 10.- Bany. A. Mary & Johnson V. Lois.
"La Dinámica de Grupo en la Educación."
Colección Psicología y Educación.
Edit. Aguilar 1965.

- 11.- Best. W John.
"Como Investigar en Educación."
Edit. Morata Madrid. 1959.
- 12.- Campos Teresa.
"Influencia del C.I. Verbal y de las calificaciones Escolares Usuales en el Grado de Inclusión al Grupo."
Tesis de Psicología.
México, D.F., 1971
- 13.- Charles Don.
"Psicología del niño en el Aula."
Paidós 1966.
- 14.- Thomas Morgan, Clifford.
"Introducción to Psychology"
New York Ms. Gram Hill
1961.
- 15.- Cousinet Roger.
"¿ Qué es la Educación Nueva ?"
Edit. Kapelusz
1952.
- 16.- Dilthey Guillermo.
"Historia de la Pedagogía."
Edit. Losada
1947.
- 17.- Filho, Lourenco.
"Introducción al Estudio de la Escuela Nueva."
Edit. Kanelusz.
1964.
- 18.- Feinet. Célestin.
"Técnicas Freinet de la Escuela Moderna."
S. XXI,
1969
- 19.- Freinet. Célestin.
"La Escuela Popular Moderna."
Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias.
Uni. de Veracruz
- 20.- Gardner D.E.M.
"Pruebas Experimentales para la Escuela Primaria"
S. XXI
1967.

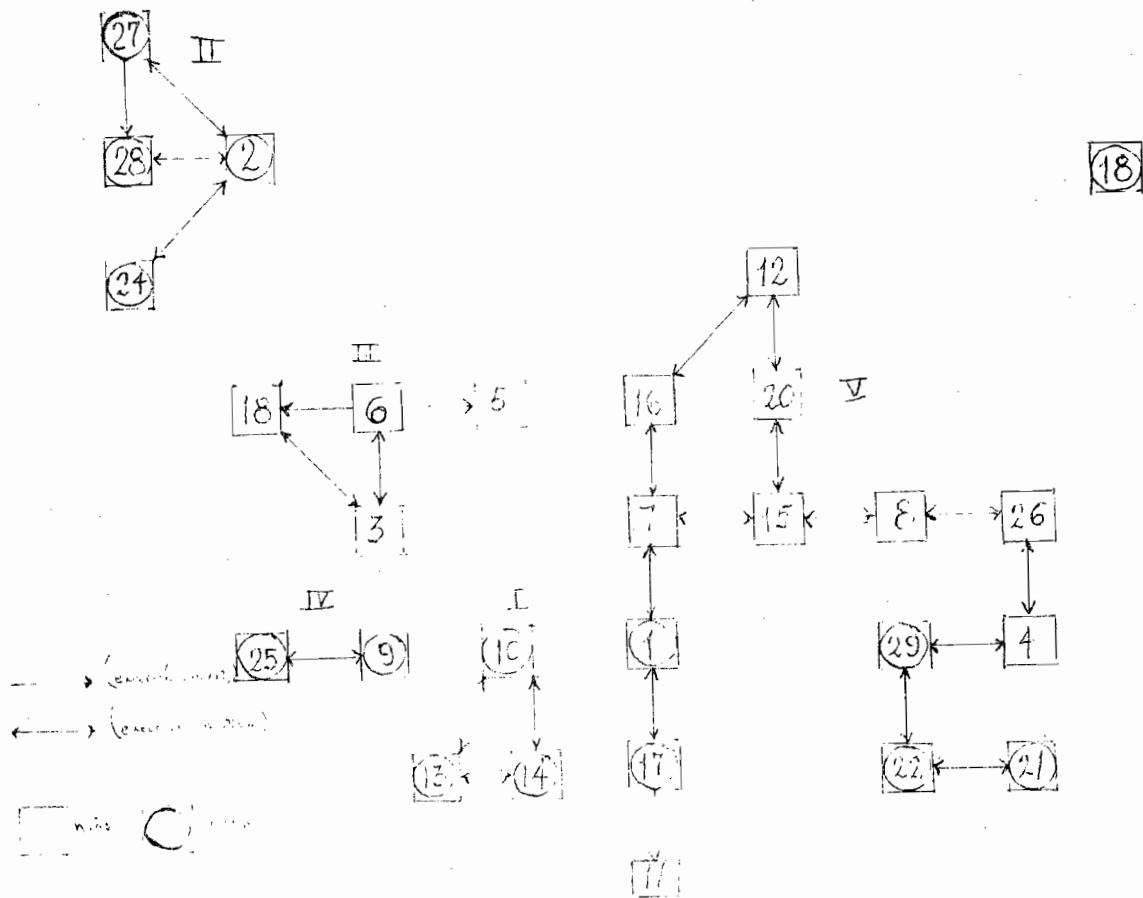
- 21.- Gessell.
"Las Relaciones Interpersonales del Niño de 5 a 16 años."
Edic. Rev. 1967
Edit. Paidós.
- 22.- Glasser. J.A. y Zimmerman, L. Irla.
"Clinical Interpretation of Wechsler Intelligence Scale for Children."
New York and London.
Grune & Stratton.
1968.
- 23.- Gojman, Sonia.,
"Grado de Inclusión al Grupo en Relación al Exito Academico".
Tesis de Licenciatura en Psicología.
México, D.F. 1967
- 24.- Guilford. J.B. "Psychometrics Methods. Mc. Graw."
Hill Book Company.
1954.
- 25.- Jarkin Fagoada Ofelia.
"Tesis de Licenciatura en Psicología."
México, D.F., 1965
- 26.- Jersild Arthur.
"Psicología del Niño."
Edit. Eudeba 1954
- 27.- Jones E. Gerard H.
"Foundations of Social Psychology."
John Wiley & Sons.
Inc. New York
1967
- 28.- Hernández Rosalba.
"Manifestaciones de Intereses del Líder en Dos Situaciones Creadas Experimentalmente, Cooperación - Competencia."
Tesis de licenciatura en Psicología.
México, D.F. 1969
- 29.- Hilgard. Ernest. & Richard Atkinson C.
Ed. Harcourt Brue and World
New York 1967.
"Introduction to Psychology."

- 30.- Kimball. Young.
"Psicología Social y Aprendizaje de la Interacción."
- 31.- Klineberg O.
"Psicología Social."
Fondo de Cultura Económica
México, D.F., 1963
- 32.- Krippner S. Wis. "Comprehension and Picture Arrangement Sub-Test as Measures Of Social Competence."
Journal of. Clinical Psychology.
1964, 20 (3) 366-367.
- 33.- Larroyo Frco.
"Historia de la Pedagogia".
Edit. Porrúa 1967
- 34.- Lindgren-Byrne y Petrinovich
"Psychology" (and introduction to Behavioral Science)
Edic. II
1966.
- 35.- Malconln and Knowles Hulda.
"Introduction to Group Dinamics."
Edit. Elsa
1965
- 36.- Millán Morales Ma. Auxiliadora
"El Sistema Freinet."
Tesis Profesional
1969
Sinaloa Mex. (para obtener el título de maestra normalista.)
- 37.- Moreno J.L.
"Fundamentos de la Sociometria "
Edit. Paidós
1962
- 38.- Northway y Lindsay--
"Test Sociométrico Guía para Maestros. "
Edit. Paidós 1967.
- 39.- Peinado L. "Paidología "
Edit. Porrúa S.A.,
México, D.F,
1967

- 40.- Siegel S.
"Diseños Estadísticos no Paramétricos."
Edit. Trillas. S.A.,
México, D.F., 1970.
- 41.- Sprott W.
"Grupos Humanos. "
Paidós.
Buenos Aires.
1964
- 42.- Szekely B.
"Diccionario Enciclopédico de la Psique ".
Ed. Claridad.
Buenos Aires
1966.
- 43.- Thompson G.
"Child Psychology."
Boston. & Houghton Mifflin Company.
2da. Edic.
1962.
- 44.- Wechsler D.
"Medición de la Inteligencia del Adulto. "
La Habana, Cuba.
Cultural, S.A.,
1965.
- 46.- Wechesler D. "Manual de la Escala de Inteligencia."
Para Niños.
New York.
The Psychological Corporation
1949.
- 47.- Wheeler Raymons Holder.
"Fundamentos del Desarrollo Mental."
Trad. Prof. Domingo Tirado Benedí.
México, Unión Topográfica.
Ed. Hispano-Americana 1945
- 48.- Young and Veldman.
"Introducción a la Estadística Aplicada a la Ciencia.
de la Conducta.
Edit. Trillas 1968.
- 49.- Robinson E. Lloyos.
"Crecimiento y Educación. "
Paidós 1970.

A P E N D I C E .

Fig 2
 2^a (Aplicación (Esc. Tradicional))

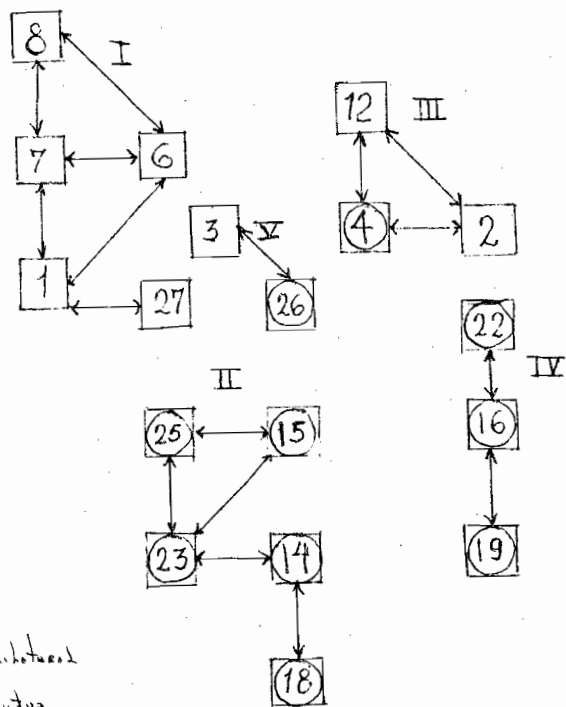


Matriz II

		Tabla 6 (2da aplicación)	
		Aceptaciones y rechazos obtenidos por los alumnos de Ter 30	(Por. Act.) en el test psicométrico
Aceptaciones (A)	Rechazos (R)		
1	2	3	4
1		++	
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83			
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
97			
98			
99			
100			

Fig 3

1a Aplicación (Ese. Activa).



← → elección unilateral
 ↔ elección mutua.
 □ niño ○ niñas

5

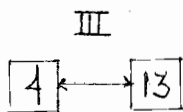
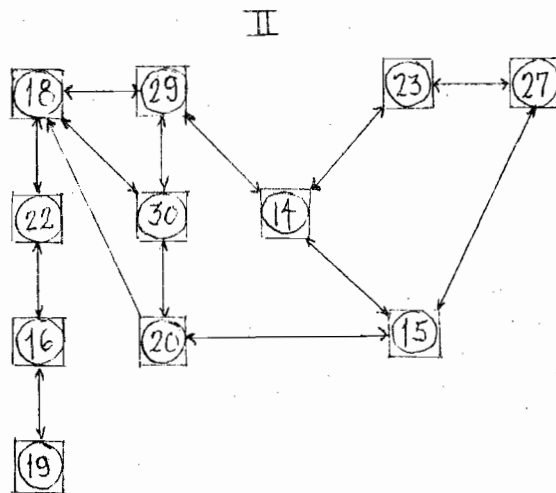
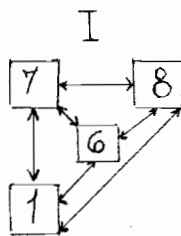
13

28

20

29

Fig 4
2ª Aplicación (Ese. Activa.)



5

2

3

12

↔ elección reciproca

→ elección unidirecc.

□ niño ○ niño

