



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología Social

“La comprensión de reglas y normas en niños de 6 a 12 años: El caso de las competencias gimnásticas”

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Psicología Social

Presenta:

Vicente Javier Olvera Ibarra

Dirigido por:

Dra. Ma. Evelyn Diez-Diez Martínez Day

SINODALES

Dra. Ma. Evelyn Diez- Martínez Day
Presidente

Firma

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Secretario

Firma

Mtra. Rosa Imelda de la Mora Espinosa
Vocal

Firma

Mtro. Rubén García Rangel
Suplente

Firma

Mtra. Tania de la Fuente Chávez
Suplente

Firma

MDH. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la facultad

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio de 2009.
México

RESUMEN

En la actualidad es interesante el estudio del pensamiento social en el niño y el adolescente, particularmente el desarrollo de la comprensión de las convenciones, las reglas y la moralidad, que constituyen la base de un sin número de valores, que deben fomentarse en el ámbito educativo y social.

La idea de promover los valores en los niños, tiene como finalidad fomentar la cooperación, la convivencia y el respeto a los derechos humanos y de sus implicaciones morales. La finalidad del presente trabajo consistió en incursionar en el pensamiento del niño, profundizando particularmente en el estudio psicológico del desarrollo sociocognitivo con respecto a las nociones de moralidad y reglas, que se manejan en las competencias gimnásticas. Particularmente conocer los aspectos normativos que reconocen los niños en la práctica de esta actividad deportiva, sus representaciones sobre las competencias gimnásticas, y el efecto que tiene el participar o no en una competencia deportiva. Para ello se hicieron entrevistas semidirigidas, a niños entre 6 y 12 años para analizar su comprensión sobre las reglas de la práctica de la gimnasia, como las nociones que tienen los niños sobre aspectos morales, físicos y normativos para la práctica de la misma. Los resultados que la comprensión de las reglas en la gimnasia tiene relación con la edad de los sujetos estudiados, así como su participación o no en competencias gimnásticas. Se encontraron aspectos importantes sobre la identificación de autoridades, surgimiento de reglas, la noción de ayuda del entrenador a los alumnos, reglas de carácter corporal y postural. Estos se discuten de acuerdo a teorías del desarrollo social, teorías de la psicología social y aspectos ligados a la educación.

Palabras clave: concepciones de reglas gimnásticas, moralidad y convenciones, niños y adolescentes.

SUMMARY

Recent research on children's and adolescents' social development has been focused on their comprehension about social rules and social conventions, since they constitute the base of a number of values that should be encourage in social and school settings.

The idea of developing values in children and adolescents is to promote their cooperation, every day life and human rights respect. The present study was undertaken in order of studying subjects understanding of moral and rules practiced in gymnastic competence.

Specifically the norms that children and adolescents recognize in the practice of sports, their representations about gymnastic competences and the effect on this understanding of competing or not competing. Individual interviews were presented to children between 6 and 12 years of age with questions that involved the themes proposed above. Results show developmental trends in subjects' comprehension of rules, norms and judges activities in gymnastic competences. Results are discussed according to social development and social psychology theories as well educational aspects.

INDICE

	Página
RESUMEN	i
SUMMARY	ii
DEDICATORIAS	v
AGRADECIMIENTOS	vi
INDICE	iii
INDICE DE TABLAS	vii
INDICE DE GRÁFICAS	viii
INDICE DE FOTOS	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	7
2.1 Desarrollo del estudio de las nociones sociales en niños	9
III. EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL	13
3.1 <i>Las reglas</i>	14
3.2 <i>El papel del maestro en la comprensión de las reglas</i>	27
IV. ACERCAMIENTO A LA GIMNASIA ARTÍSTICA MORALIDAD Y DEPORTE.	29
4.1 <i>Breve historia de la gimnasia</i>	29
4.2 <i>Gimnasia artística en los juegos olímpicos</i>	29
4.3 <i>Actividades gimnásticas</i>	31
4.4 <i>Reglamento</i>	32
4.5 <i>Moralidad en el deporte</i>	34
4.6 <i>Psicología social del deporte</i>	36

V. TRABAJO DE CAMPO Y PROCEDIMIENTO	:	42
Introducción	:	42
Objetivo	:	42
Material y métodos	:	43
<i>Situación: A) El conocimiento de las reglas</i>	:	45
<i>Introducción</i>	:	45
<i>Material y método</i>	:	46
<i>Resultados</i>	:	46
<i>Análisis y discusión</i>	:	47
<i>Conclusión</i>	:	65
<i>Situación: B) ¿Niños obesos en gimnasia...?</i>	:	67
<i>Introducción</i>	:	67
<i>Material y método</i>	:	68
<i>Resultados</i>	:	68
<i>Análisis y discusión</i>	:	69
<i>Conclusión</i>	:	73
<i>Situación: C) Imágenes y reglas</i>	:	75
<i>Introducción</i>	:	75
<i>Material y método</i>	:	76
<i>Resultados fotografía 1</i>	:	78
<i>Análisis y discusión</i>	:	78
<i>Resultados fotografía 2</i>	:	80
<i>Análisis y discusión</i>	:	81
<i>Conclusión</i>	:	84
VI. Conclusiones Generales	:	85
BIBLIOGRAFÍA	:	88

DEDICATORIAS

Este trabajo
está especialmente
dedicado a mi esposa Erika y a mis padres.

A mis alumnos, porque sin ellos
no existiría este trabajo.

A todo maestro
que incursione
en el desarrollo social de los niños.

A mi maestra Evelyn por ser excelente
en su materia.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios
por ponerme en este camino.

A mis padres
por darme la vida.

A mi esposa
Quien está conmigo
en todo momento
y situación.

A mi maestra Evelyn
Por su paciencia y dedicación.

A mis compañeros de maestría.

A mis lectores de tesis.

INDICE DE TABLAS

TABLA		PÁGINA
1:	Principales cambios en los conceptos socioconvencionales.	: 21
2 :	Tabla de edades.	: 43
3 :	Clase socioeconómica de los niños.	: 44

INDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICO		PÁGINA
1. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿para ti que son las reglas?	:	47
2. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿para qué sirven las reglas?	:	49
3. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Quién pone las reglas en el gimnasio?	:	52
4. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿porque no todos puede ir a las competencias?	:	54
5. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Quién es un juez?	:	59
6. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿para qué sirve los jueces?	:	63
7. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la situación dilemática...¿Tu qué opinas de esto?	:	68
8. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Qué crees que deba hacer el niño gordito?	:	71
9. Número de sujetos y tipos de respuesta ¿Qué reglas debe seguir para hacer bien su trabajo?	:	78
10. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿es correcto que su maestro le ayude?	:	80

INDICE DE FOTOGRAFÍAS

FOTOGRAFÍA	PÁGINA
1. ¿Qué reglas tiene que seguir para hacer bien su trabajo?	76
2. ¿Es correcto que su maestro le ayude?	77

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fue elaborado con el interés de profundizar en los estudios psicológicos y sociocognitivos acerca del desarrollo social del niño, de forma particular con niños inmersos en un ambiente deportivo, en este caso la gimnasia artística, mejor conocida como gimnasia olímpica.

La formación como profesor de educación física y entrenador de gimnasia artística, así como el interés por explorar el pensamiento social del niño ha motivado a realizar el presente trabajo. Se eligió la investigación en este ambiente, debido a que existen un gran número de reglas y normas, las cuales los niños desde pequeños deben de acatar, el problema es: ¿Cómo interpretan los niños éstas? Son tantas las normativas en la gimnasia olímpica en donde cambian cada ciclo olímpico o de acuerdo a las necesidades de la federación mexicana de gimnasia que, incluso algunos adultos (entrenadores y jueces) que están dentro de este ambiente también tienen dificultad para interpretarlas.

El estudio que se realizó, está centrado en los aspectos sobre las convenciones, las reglas y de manera más amplia con el desarrollo de la moralidad. Las convenciones se basan en acciones arbitrarias que son propias del contexto, determinadas por el sistema social. La moralidad, se refiere a los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar, y no depende del contexto social ni está definida por éste. Es importante señalar que los juicios morales de los niños no se derivan directamente de sistemas sociales institucionales, sino de rasgos esenciales a las relaciones sociales, incluyendo las experiencias que implican un daño físico y moral para el sujeto y la violación de algún derecho (Turiel 1983).

El punto de partida para analizar la moralidad y la convención social, esta constituido por el indicio de que los niños desarrollan formas de pensar o teorías acerca del mundo social a través de sus experiencias en este campo. Los niños forman teorías de la organización de la sociedad que les sirve para entender los

significados y las funciones de las convenciones. Al tratar de entender los sistemas sociales, los sujetos llegan a actuar como científicos intentando observar regularidades y explicar su existencia esforzándose por comprender y evaluar positivamente las fuentes, funciones y justificaciones de las reglas a las que se espera que obedezcan.

Es de saberse que se han realizado un gran número de investigaciones que consideran el juicio y los procesos cognitivos como una parte esencial del desarrollo y la conducta social (Piaget, 1934/1985; Mead, 1972; Vygotsky, 1934/1962; Lewin, 1935; Wertheimer, 1935; Köhler, 1938; Asch, 1952; Werner, 1957; Heider, 1958; Kohlberg, 1969; pero el primero en realizar investigaciones sobre el desarrollo de los juicios morales fue Jean Piaget (1932), investigaciones que Kohlberg (1963, 1969) amplió unos años más tarde. Así mismo, Turiel (1983) efectuó estudios posteriores acerca de la convención y la moralidad. Haste (1990) hace un breve análisis sobre la adquisición de las reglas y menciona que “las reglas constituyen la gramática de las relaciones sociales. Son modelo para ordenar y organizar la experiencia propia; reflejan y prescriben una variedad de explicaciones del mundo social y físico. Al adquirir estas reglas el niño aprende las bases para la interacción con los otros, y el marco de referencia cultural compartido para darle sentido al mundo”. También se han realizado investigaciones sobre la comprensión de reglas en ámbitos escolares en niños y adolescentes (Muñoz, 2007) en donde se afirma que las reglas están socialmente establecidas por una comunidad que tiene una tradición cultural que se expresa a través de ellas, las reglas son acciones pautadas socioculturalmente en el seno de una comunidad, esto significa que las reglas son productos culturales que se establece un surco que fija el modo normal de realizar ciertas actividades. Para no perder su vitalidad, las reglas y las normas morales requieren la constante mediación de los valores. Las reglas junto con la interacción son teatros de virtud en la medida en que requieren un desempeño excelente de actores implicados, pero también son talleres en la medida en que les permiten ejercitarse y adquirir un dominio cada vez mejor de las virtudes presentes en la práctica. En síntesis las

virtudes son cualidades estables, que realizan valores y se aprende, que exigen el uso de varias capacidades morales, implicando globalmente a las persona a pensar, sentir desear y actuar y que exigen aprecio y predisponen a la realización frecuente de actos excelentes. Desde esta perspectiva se puede entender a la moralidad como un conjunto de reglas que indican y sugieren cuál debe ser el comportamiento propio qué se debe esperar de los otros y, sobre todo proporcionan la base de la convivencia en sociedad.

En la comunidad deportiva se puede observar los puntos antes mencionados tanto en deportes de conjunto como también individuales.

El carácter individual de la gimnasia artística determina el elevado nivel de exigencia al que se ven sometidos sus practicantes, siendo fundamentales durante el entrenamiento aspectos tales como la disciplina, la capacidad de concentración, la voluntad y la constancia. La gimnasia es considera uno de los deportes fundamentales puesto que está directamente relacionada con las habilidades y destrezas más básicas del hombre: saltos, giros, equilibrios, desplazamientos y rodamientos.

En este deporte es de resaltar que se pueden distinguir tres niveles de contenidos actitudinales: en relación con los demás, con uno mismo y con el entorno (Cuevas, 1996).

En relación con los demás es importante que el gimnasta desarrolle:

La actitud de ayuda y cooperación entre los compañeros

La preocupación por la mejora de las actividades físicas propias y ajenas

El respeto hacia el rendimiento de los compañeros

En relación con uno mismo el gimnasta debe adquirir:

La aceptación del propio nivel de ejecución y admisión de la práctica continua y sistemática para mejorar personalmente.

Valoración del esfuerzo personal

Igualmente en relación con el entorno:

La atención al material utilizado y al espacio donde se trabaja

El respeto por las normas de trabajo

La conciencia del peligro al no realizar las ayudas del entrenador adecuadamente.

La aportación del presente estudio consiste en el hecho de que no se han realizado en nuestro país investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento sociomoral en éste ámbito deportivo. En este trabajo, se enfatiza la importancia sobre las nociones sociales ligadas a las reglas y normas determinadas en este deporte.

Para enmarcar el estudio que se presenta en esta tesis se incluyen los siguientes capítulos: Capítulo 1.- Justificación y desarrollo del problema de estudio en donde se habla del comienzo de la reflexión del objeto de estudio de este trabajo, así como los antecedentes de investigaciones anteriores sobre el desarrollo de las nociones sociales, citando a Piaget (1932), con sus estadios de desarrollo, Kohlberg (1966), Turiel (1983), Haste 1990, Delval 2001.

En el capítulo 2 llamado el desarrollo del conocimiento social, se profundiza sobre los estudios de reglas y normas, y las cuestiones sociales que conllevan, tanto como el papel que juegan los maestros dentro y fuera del aula y lo que implica la enseñanza de normatividades. Para clarificar este trabajo basado en reglas gimnásticas y deporte se escribe el capítulo 3 nombrado acercamiento a la gimnasia artística moralidad y deporte, en el cual se explica de forma amplia, reglamentos los cuales tienen que acatar maestros y alumnos para la práctica de este deporte, así como las cuestiones morales que conllevan las actividades deportivas. Se hace mención del trabajo que tiene la psicología social en el deporte, teniendo importante participación en los últimos años pero aun siendo escasa.

El capítulo 4 está enfocado al procedimiento de investigación que se llevó a cabo. Para realizar el trabajo de campo que en esta tesis se describe que se tomó una muestra de sesenta niños con edades de entre 6 y 12 años que practican gimnasia artística, los cuales se organizaron en tres grupos de 20 niños cada uno:

- El primero compuesto por niños de 6 a 7 años.
- El segundo compuesto por niños de 8 a 9 años.
- El tercero compuesto por niños de 10 a 12 años.

10 niños de cada uno de los grupos fueron niños que tenían un nivel competitivo y los otros 10 fueron niños que solo asistían a clases sin participar en competencias.

Se realizó el estudio con entrevistas semidirigidas o semiestructuradas. Se les presentaron tres situaciones.

- En la 1ª los sujetos tenían que expresar lo que pensaban acerca, de las reglas, de su función y de su procedencia.

- En la 2ª se les presentó un dilema en el cual tenían que expresar su opinión acerca de si es correcta ó no la ayuda que el entrenador presta a los sujetos en los ejercicios que se ejecutan en las competencias, cuando estos presentan sobrepeso.

- En la 3ª se les mostraron dos fotografías de gimnastas en competencia. Una de ellas tenía la intención de conocer cuales eran las reglas que los sujetos identificaban como parte del protocolo de competencia. La otra, buscaba que los niños dieran su punto de vista sobre la ayuda que puede o no dar el entrenador a los participantes en competencia.

Las categorías de respuesta resultantes fueron establecidas de acuerdo a las respuestas que dieron los sujetos, las cuales se muestran en gráficos que permiten observar el nivel de desarrollo entre los rangos de edad en las nociones de moralidad y reglas en este ambiente deportivo.

La importancia de este trabajo radica en que la psicología social toma nuevos campos de trabajo, como la educación y en este caso el deporte, no como acontecimiento o involucración de masas, sino como una vista psicosocial de las interpretaciones normativas a las que el niño se enfrenta en un ámbito específico.

II.- JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

En una competencia de gimnasia artística, los niños y el maestro se han preparado durante ocho meses, hay niños que van a participar en su primera competencia, es el caso de Eloy, que cuenta con seis años de edad. Los padres de Eloy están muy emocionados, incluso han pensado que Eloy podría llegar a las Olimpiadas y hacen planes del futuro gimnasta. Se llega el día de la competencia; en el gimnasio son las 9:00 a.m. y se da inicio al calentamiento, tanto los niños como el maestro están nerviosos, pero Eloy se observa sin ningún problema. Los niños comienzan a practicar sus evoluciones gimnásticas, el maestro les pide que hagan su mejor esfuerzo y que no comenten errores. A las 9:30 a.m. da inicio a la competencia. Esta está organizada por estaciones, y debido a ello, los diferentes equipos de niños se colocan en distintos aparatos: piso, barra fija, salto y anillos, (aparatos obligatorios de este nivel). Las evoluciones gimnásticas solo se realizan una vez por aparato y son evaluadas por jueces, que se encuentran frente al ejecutante.

Toca el turno de Eloy. En piso, comienza su rutina de ejercicios, realiza un movimiento y muestra una mueca de desagrado como si él apreciara que no lo hizo bien, inmediatamente busca con la mirada a sus padres esperando alguna respuesta; continúa y termina su rutina de piso, hace saludo al juez y se sienta en una banca destinada para los pequeños atletas. Eloy pregunta a su maestro: ¿lo puedo volver a hacer?, el maestro responde: “no, debiste hacerlo mejor”, y se aleja de él. Hacen cambio de aparato, los niños avanzan formados con sus mochilas en la mano izquierda, se colocan frente al juez y saludan levantando la mano derecha. De igual forma solo pasan una sola vez a realizar su rutina. Eloy se encuentra muy inquieto y comienza a platicar con uno de sus compañeros, el maestro le llama la atención: “deja de platicar que nos van a quitar puntos”; ante esta situación Eloy trata de calmarse. Vuelven a realizar cambio de aparato, pasan a salto al caballo, Eloy se coloca en posición y hace su ejecución, al termino

de ésta, se acerca al maestro y le pregunta: “¿maestro, ya nos vamos?”, Maestro: “¿Por qué te quieres ir?”, Eloy: es que la clase esta muy aburrida”.

Los profesores de educación física y entrenadores deportivos comúnmente dan por sentado que los alumnos conocen todas las reglas a seguir en una competencia. Y que pueden reconocer las situaciones cotidianas de práctica de la gimnasia, de aquellas que son situaciones de competencia y las reglas específicas a seguir en estos dos contextos. En el ejemplo anterior podemos observar que los argumentos que da el niño son de desconocimiento al contexto donde está: el creer que se encuentra en una clase de gimnasia y no en una competencia, y menos aún, Eloy no conocía todas las convenciones y reglamentos que se presentan dentro de un evento como este.

Es de saberse que el niño realiza una parte activa en su proceso de socialización. Para ello, debe adquirir y comprender un número infinito de reglas convencionales y morales, las cuales van a depender de la sociedad en la que viva y van a formar parte de su pensar y forma de actuar. Así, desde pequeños los seres humanos se mueve en un mundo de reglas y comportamientos que les indican lo que deben hacer, lo que no deben hacer y lo se puede esperar de los demás y los que los demás esperan de nosotros. Los niños forman concepciones acerca de los sistemas sociales y las convenciones, por medio de la participación en grupos sociales como la familia, la escuela o con sus pares.

“Los niños desde pequeños se preocupan por el origen de las cosas, por el funcionamiento de la realidad, y elaboran algún tipo de explicaciones para dar cuenta de esos asuntos. A veces ellos plantean las cuestiones de manera distinta de cómo lo hacemos los adultos y eso es lo que resulta interesante estudiar (Delval 2001)” Esta reflexión fue la que motivó el presente trabajo que busca hacer un aporte a los estudios que se han realizado para describir y comprender cómo se van comprendiendo las reglas, qué son, quién las pone, por qué o cómo las seguimos o las rompemos, cuándo adquirimos los juicios valorativos sobre lo

bueno, lo malo, cuándo entendemos las sanciones o castigos, etc. Este tema es muy amplio por lo que sólo se pretende hacer una breve síntesis de cómo se va desarrollando y comprendiendo este dominio conceptual.

2.1 Desarrollo del estudio de las nociones sociales en niños

Durante varios años se han realizado distintos estudios sobre el razonamiento y los juicios morales de reglas y normas en los niños, y adolescentes. (Piaget 1932, Kohlberg 1976, Turiel 1983, Haste 1990, Delval 2001.) En los estudios realizados por Piaget, se pone de manifiesto que la educación moral tiene como principal objetivo construir personalidades autónomas, para ello se requiere pasar de una moral heterónoma (dependiente de la autoridad del adulto), a una moral autónoma y de respeto mutuo.

De acuerdo con Piaget, el respeto unilateral es la fuente de obligación moral y el deber para el niño pequeño. Por consiguiente, los mandatos y reglas que provienen de los adultos con autoridad se aceptan automáticamente como verdaderos. La conformidad con los dictados de las figuras de autoridad se considera buena, y la desobediencia, mala. Por el contrario, en el nivel de autonomía la obediencia no es el criterio de la bondad o corrección, las nociones del niño sobre lo que es justo o injusto pueden estar en contradicción con los mandatos de autoridad. Es de resaltar que no hay que tomar los estadios como lo que no son, es cómodo, para dar explicaciones, repartir a los niños en edades y estadios pero la realidad se presenta bajo apariencias de un contenido sin cortes (Delval 2001).

Siguiendo el trabajo de Piaget (1932), Kohlberg (1966) realiza nuevos trabajos los cuales implementa seis estadios morales:

Nivel preconvencional, es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. Nivel

convencional, es en el que la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. Nivel posconvencional, es el alcanzado por la minoría de los adultos y generalmente se llega a él después de los veinte años, se aceptan las reglas bajo principios morales, juzgado por el principio más que por la convención.

Varios estudios que se hicieron posteriormente sobre moralidad con niños por Turiel(1983), dieron importancia a las reglas y prohibiciones yendo más allá de lo que estudió Piaget. En ellos se propone que el desarrollo de la comprensión de las reglas se caracteriza por un cambio en el modo en que los niños pequeños las conciben, partiendo de la idea que son algo fijo y absoluto hasta llegar a admitir que es posible llegar a alterarlas mediante un acuerdo general o consentimiento mutuo (Piaget 1932, Tapp y Kohlberg, 1971, Lockhart y Et. al. 1977).

Turiel (1983) a través de las observaciones de niños e instituciones y con entrevistas semidirigidas sobre las reglas, estableció una diferenciación del pensamiento moral en dos dominios principales del conocimiento:

a) El de las Convenciones: Donde las reglas son juicios convencionales que se caracterizan en tres tipos: actos con consecuencias (castigos), actos arbitrarios (son impuestos) y actos intrínsecos (el sujeto se guía por sus principios), estas convenciones tienen la función de uniformar la conducta, gracias a ellas se sabe lo que se espera del otro, se regula el comportamiento y se simboliza un grupo social.

b) El de los Juicios morales: estos juicios están basados en los principios fundamentales y se caracterizan por ser universalmente aplicables, no se alteran por el consenso, no son arbitrarios, están determinados por factores inherentes a las relaciones sociales en términos de asegurar una convivencia sin dañar al otro o así mismo, son obligatorios, y son impersonales, y no están determinados y acordados por el consenso o convención institucional.

Turiel señala igualmente que es importante considerar la procedencia de la regla: para Turiel (1984) Una regla se establece en un contexto social (por ejemplo la familia, la escuela, la nación, etc.), es llevada a efecto por una persona (una madre, un rey), o un grupo de personas (la legislatura de un estado), y en el caso de violación se impone su cumplimiento mediante sanciones. Saber que existe una regla constituye una forma de conocimiento factual sobre el medio social, por lo tanto los niños tratan el conocimiento en un sentido informativo con respecto a las reglas específicas existentes, dentro de las diferentes unidades sociales en las que participan.

El niño tiene una gran gama de interacción: con sus padres, hermanos, amigos y con otros adultos. Los niños no son adultos en miniatura aprenden de maneras perceptiblemente diversas, transformando a menudo la información en el proceso de desarrollo. Así que aprendemos más sobre el proceso de desarrollo social examinando sus piezas o reglas, que son los ingredientes activos de la socialización del niño. Como se ha mencionado las reglas y los valores se transmiten de padres a hijos en una socialización primaria, esta información no la procesan como un conmutador electrónico, ellos mismos son agentes y negocian su interacción social y así el seguir las reglas se convierte en una expresión de sociabilidad de los niños. Con su comportamiento en el juego y sus rutinas sociales, los niños no solo reflejan sino también reproducen activamente la cultura en la que habitan. Es por esta razón que las reglas sociales que los niños adoptan para organizar su interacción con otras representan un dato particularmente importante.

Cabe mencionar que no cualquier cosa es una regla social: Las reglas sociales llevan una secuencia de condición-acción, las reglas sociales también pueden tener metas racionales. Una regla social no es una habilidad social, ya que no se refiere simplemente a un comportamiento apropiado específico que se manifiesta hacia una persona particular en un momento particular. Las reglas sociales como las definimos externamente, no se imponen con códigos rígidos

pero son dispositivos que enmarcan conceptos. Una regla social es un elemento lingüístico representado de la experiencia, que describe cómo comportarse con la persona que ocupa las relaciones sociales dadas dentro de las cuales la regla fue aprendida. Las reglas sociales se aprenden en las interacciones con otras reglas y van transformándose desarrollando las capacidades cognoscitivas para la representación verbal.

III.- EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Este estudio se situará en el área de la Psicología del Desarrollo sobre el Conocimiento Social; en este apartado encontramos tres grandes áreas que son:

A) **El desarrollo del conocimiento de los otros y de uno mismo:** el sujeto va elaborando un conocimiento acerca de las personas y de las relaciones que establece con ellas y al mismo tiempo hace un conocimiento de si mismo. En esta área se estudian las relaciones diádicas, las emociones y los sentimientos tales como el amor, la amistad, el enojo, etc (Delval, 1994)

B) **El desarrollo del conocimiento moral y convencional:** el sujeto va adquiriendo las reglas o normas que regulan las relaciones con los otros; las normas morales regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales; mientras que las normas convencionales se ocupan de regulaciones particulares y propias de cada grupo social. Estos estudios se iniciaron con Piaget (1932) y sus estudios acerca del juicio moral por Kohlberg (1962), Turiel (1983), y Muñoz (2007).

C) **El desarrollo del conocimiento de las instituciones:** el sujeto va comprendiendo la organización social e institucional de su sociedad y permite que el sujeto pueda integrarse y desenvolverse dentro de la sociedad en la que vive. Delval, (1994), Berti y Bombi (1988), Webley (1993), Diez-Martínez y Ochoa (2006).

Esta investigación se centra en el conocimiento sobre las reglas y la moral, ya que es importante conocer como es que el niño adquiere y comprende las reglas que le ayudaran a interactuar en su medio social.

3.1 Las reglas

Los estudios que se han realizado hasta ahora, parten de las investigaciones que realizó Piaget 1932, en su trabajo sobre el criterio moral del niño, el cual es un parte aguas ya que gracias a este primer trabajo, diversos estudios se adentraron en la problemática de la comprensión de las reglas y la moral a lo largo del desarrollo.

Piaget realizó las primeras investigaciones con el método clínico, investigando acerca de las reglas del juego, implícitamente con el juego de las canicas en donde les hacia preguntas a los niños tales como: ¿se ha jugado siempre como hoy?, ¿Tú papa, cuando era pequeño, tu abuelo jugaban así como tu me has enseñado? Y ¿Quién inventó esta reglas?, ¿se podrían cambiar estas reglas?, de los resultados se obtuvieron cuatro estadios de la práctica de la regla:

El primer estadio que llamó *motor e individual* antes del los dos años: donde el niño manipula las canicas en función de sus propios deseos, establece esquemas más o menos ritualizados, el juego es individual y no hay reglas propiamente colectivas; el segundo estadio llamado *egocéntrico* donde el niño imita juegos y éste juega sin preocuparse de encontrar compañeros o bien con otros pero sin intentar dominar sobre ellos, no se preocupan por la codificación de las reglas que se manifiesta entre los dos y cinco años de edad. En el tercer estadio que es de la *cooperación naciente*, (entre siete y ocho años), cada jugador intenta dominar a los otros, existe una unificación de las reglas y una preocupación por el control mutuo. Y el cuarto estadio, (de los ocho años en adelante) *la codificación de las reglas*, donde es regulada minuciosamente y estas son concordadas con niños de otras mismas edades, así el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera.

En la práctica de la regla en el primero y segundo estadio, nos dice Piaget, es importante saber si las reglas del juego se constituyen antes de cualquier

colaboración con otros niños, así el observo tres puntos: *el primero*, no hay continuidad y dirección con respecto a las conductas. *En segundo lugar*, se esquematizan rápidamente e incluso se ritualizan. *Y en tercer lugar* las conductas se simbolizan como parte de la imaginación que invade los esquemas motores del niño. Genéticamente hablando, los rituales y los símbolos parecen explicarse por las condiciones de la inteligencia motriz preverbal, puesto que frente a un objeto cualquiera, un bebé de 5 a 8 meses responde con una doble reacción de acomodación al objeto nuevo y de asimilación del objeto a los esquemas motores anteriores (Piaget 1932). A partir de los 8 o 10 meses los esquemas motores del niño dan parte de los momentos de adaptación a una especie de funcionamiento en el vacío que complace al niño como un juego que repite constantemente.

El símbolo se presenta hasta finales del primer año, después de los propios rituales, y es cuando se añade a la inteligencia motriz el lenguaje y la representación, el símbolo se convierte así en objeto de pensamiento. El ritual individual se prolonga en un simbolismo. El ritual de repetición del juego con las canicas (lanzarlas, acomodarlas, juntarlas etc.) poco a poco se vuelve parte de una representación simbólica.

La etapa egocéntrica aparece como una etapa entre las conductas socializadas y las conductas puramente individuales, las cuales se dan por imitación y a través del lenguaje y gracias al pensamiento adulto que presiona sobre el pensamiento infantil, el niño comienza a socializarse en un sentido.

En la práctica de la regla en el tercero y cuarto estadios, que aparece en niños entre 7 a 8 años de edad, se desarrolla una necesidad de acuerdo mutuo en el terreno de juego, y es el momento donde el niño designa al estadio con la palabra “ganar”, el hecho de vencer a los demás. Es de señalar que en las competencias gimnásticas los niños comienzan a enfrentarse con otros niños en estas edades intentando vencerlos, el niño se esfuerza ante todo por luchar con sus compañeros observando reglas comunes. De este modo, el placer específico

del juego deja de ser muscular y egocéntrico para convertirse en social (Piaget 1932). Se trata de ordenar la partida por medio de un conjunto sistemático de leyes que aseguren la mayor reciprocidad de los medios empleados. Sin embargo el niño todavía no concibe el detalle de las reglas, los niños del cuarto estadio después de los 11 años, poseen ya un código y llegan a disfrutar con las discusiones jurídicas de fondo, o de simple procedimiento, e incluso llegan a acuerdos con respecto a las reglas que se deben llevar a cabo. No solo intentan cooperar y entenderse, sino que además parecen experimentar un placer particular en la previsión de todos los casos posibles y su codificación. A esta edad el niño puede entender reglas más complejas.

La adquisición y la práctica de las reglas, responde a leyes muy simples y muy naturales cuyas etapas pueden definirse: 1.- simples regularidades individuales; 2.- imitación de los mayores con egocentrismo; 3.- cooperación; 4.- interés por la regla por si misma (Piaget 1932).

Por lo que respecta a la conciencia de las reglas, desde muy pequeños, todo presiona sobre el niño para imponerle la noción de regularidad. Así por ejemplo los acontecimientos físicos (el día y la noche), se producen constantemente con una precisión suficiente para dar lugar a una conciencia de regularidad. Poco a poco se introduce una distinción esencial, por una parte las conductas ritualizadas por el niño, requieren de una situación o circunstancia que permita y origine que un sentimiento de obligación propiamente dicho. Así Piaget menciona, "ciertas reglas, tanto si han sido previamente inventadas o recibidas del exterior por el niño, formuladas totalmente o no, en un momento dado están sancionadas por el ambiente, es decir, aprobadas o prescritas. Y así en estos casos las reglas se acompañan de un sentimiento de obligación (lo que se debe de hacer y lo que no se debe de hacer). Esto da lugar a una conciencia heterónoma de la regla, o sea basado en los juicios de los adultos.

Hacia los 6-7 años el niño presenta dificultades para distinguir los conocimientos que vienen de sí mismo y lo que proviene de los demás y se ve obligado a considerar que sabe siempre algo de la realidad que acaba de aprender. A partir de los 10 años en la segunda mitad del estadio de cooperación la conciencia de la regla se transforma completamente a la heteronomía que sucede a la autonomía: la regla en el niño ya no se presenta como una ley exterior impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión y como digna de respeto en la medida de que existe un acuerdo mutuo. A esta edad la regla se concibe como un decreto libre de las propias conciencias (Piaget 1932).

En el momento en que los niños comienzan a someterse verdaderamente a las reglas, conciben las reglas como algo nuevo, las cuales se pueden cambiar con la condición de ponerse de acuerdo. Así la verdad de la regla no está en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y reciprocidad (Piaget, 1932). Después realizó otras investigaciones en donde hace mención al realismo moral. Llamaremos realismo moral a la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como subsistentes en sí mismos, independientemente de la consecuencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las circunstancias en que se halla un individuo. No se pretende hacer el estudio de las conductas de los sujetos ya que es complicado observar éstas, así que sólo nos remitimos a analizar el juicio y el razonamiento de los niños relacionados con su comprensión de las reglas en la práctica de la gimnasia olímpica.

Piaget también nos habla acerca del pensamiento heterónimo y sus relaciones con el egocentrismo dando cuenta de que la heteronomía no es suficiente para transformar la conciencia y que entre la obligación y el egocentrismo se llega fácilmente a un compromiso, así que, la cooperación es necesaria para la conquista de la autonomía moral, Piaget (1932). Entendiendo por heterónimo cualquier acto que responda a una obediencia a la regla o a una obediencia a los adultos.

En la responsabilidad objetiva es donde se conciben las reglas al pie de la letra y se define el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará por evaluar los actos, no en función de la intención que los ha desencadenado, sino en función de su realidad material con las reglas planteadas.

De acuerdo con Piaget, el respeto unilateral es la fuente de obligación moral y el deber para el niño pequeño. Por consiguiente, los mandatos y reglas que provienen de los adultos con autoridad se aceptan automáticamente como verdaderos. La conformidad con los dictados de las figuras de autoridad se considera buena, y la desobediencia, mala. Por lo contrario, en el nivel de autonomía la obediencia no es el criterio de la bondad o corrección, las nociones del niño sobre lo que es justo o injusto pueden estar en contradicción con los mandatos de autoridad.

Después de los estudios hechos por Piaget, Kohlberg (1966) realiza nuevos trabajos en uno de los cuales implementa seis estadios morales agrupados en tres niveles;

El Nivel preconvencional, es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos.

Estadio 1. *Moral heterónoma*, donde se evita violar normas, obedecer por obedecer, evitar daños físicos y castigos; tiene un punto de vista egocéntrico, no considera los intereses de los otros ni reconoce qué difiere de los suyos.

Estadio 2. *Individualismo, finalidad instrumental e intercambio*, seguir las reglas sólo cuando van al inmediato interés de alguien, satisfacer las propias necesidades o intereses en un mundo en el que hay que reconocer que otras personas tienen también sus intereses.

Nivel convencional, es en el que la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y otras sociedades se encuentran.

Estadio 3. *Expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal*, vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a uno o con lo que las personas en general esperan. Es importante preocuparse por los demás, creencia en la regla de oro, deseo de mantener las reglas y la autoridad que sirven de base a la conducta correcta estereotípica.

Estadio 4. *Sistema social y conciencia*, cumplir con los deberes con los que se está de acuerdo, defender las leyes salvo en casos extremos en que se entra en conflicto con otros deberes sociales establecidos, evitar la descomposición del sistema, adoptar el punto de vista del sistema que define las reglas y los roles.

Nivel posconvencional, es alcanzado por la minoría de los adultos y generalmente llegan a él después de los veinte años, acepta las reglas bajo principios morales, juzga por el principio más que por la convención.

Estadio 5. *Contrato social o utilidad y derechos individuales*, ser consciente de que la gente tiene diversos valores y opiniones y que la mayoría de las reglas son relativas al propio grupo, algunos valores y derechos no relativos como la vida y la libertad han de ser defendidos en cualquier sociedad y sin tener en cuenta la opinión mayoritaria.

Estadio 6. *Principios éticos universales*, seguir principios éticos escogidos por uno mismo, los principios son universales de justicia, igualdad de los derechos humanos y respeto a la dignidad de los derechos humanos.

Con lo que respecta a los juegos Turiel (1984) nos menciona que son actividades de participación voluntaria cuyo propósito es la diversión y cuya conclusión ha sido determinada (en los juegos competitivos, la determina un ganador). Sus reglas son específicas – se aplica a un juego en concreto- y constituye un ingrediente esencial de la propia definición del juego. A diferencia de las reglas morales, el propósito de las reglas de los juegos no consiste en asegurar que las personas se comporten de una determinada manera que sea

deseable. Su finalidad consiste, más bien, en la delimitación de las acciones de los participantes, de modo que su conducta sea compatible con la definición del juego en concreto. Una modificación del conjunto de reglas de un juego cambia la definición de este (Turiel, 1984).

En el juicio moral y el juicio convencional, las reglas son básicamente sociales, su justificación básica no descansa en el propio interés y al tener el status de reglas, comparten las características de estar en vigencia e imponer sanciones cuando se les viola, ambos se juzgan según normas de legalidad e ilegalidad. Sin embargo, dado que la validez de una regla moral está relacionada con el acto que regula, su autoridad se basa en conceptos de justicia, mientras las convenciones están relacionadas con actos arbitrarios, su validez ha de basarse en la existencia de un sistema de reglas. La autoridad de este tipo de reglas puede residir en personas con autoridad, en el consenso o en el sistema al que pertenece la regla (Turiel, 1984).

De esta forma, Turiel mediante sus trabajos encontró datos sobre el desarrollo de los conceptos de la convención social de la cual realiza dos trabajos, uno de ellos realizado a base de historias hipotéticas y el otro sobre los modos de vestirse, acompañados éstos de preguntas. Estas investigaciones identificaron siete niveles distintos en la cual el individuo comprende la convención y su concepto de la organización social:

Principales cambios en los conceptos socioconvencionales

Tabla 1.

	Edades aproximadas
<p>1. <i>La convención como la descripción de la uniformidad social</i> Las uniformidades convencionales describen lo que se supone que existe, la convención se mantiene para evitar la violación de las uniformidades empíricas.</p>	6-7 años
<p>2. <i>Negación de la convención como descripción de la unidad social</i> La uniformidad empírica no constituye una base suficiente para mantener las convenciones, se considera que los actos convencionales son arbitrarios. No se concibe que la convención forme parte de la estructura o función de la interacción social.</p>	8-9 años
<p>3. <i>La convención como afirmación del sistema de reglas; concepción concreta primitiva del sistema social.</i> La convención se ve como arbitraria y alterable, la adhesión de la convención se basa en reglas concretas y expectativas de la autoridad, la concepción de los actos convencionales no se coordina con las de las reglas.</p>	10-11 años
<p>4. <i>Negación de la convención como parte del sistema de reglas.</i> La convención se ve ahora como arbitraria y alterable independientemente de la regla, la evaluación de la regla que rige un acto convencional se coordina con la evaluación del acto, las convenciones no son más que expectativas sociales.</p>	12-13 años
<p>5. <i>La convención como elemento en el que interviene el sistema social.</i> Nacimiento de conceptos sistemáticos de la estructura social, la convención es una regulación normativa en un sistema con uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica estática.</p>	14-16 años

<p>6. <i>Negación de la convención como norma de la sociedad.</i></p> <p>La convención se considera como una norma social codificada. No se admite que la uniformidad de la convención cumpla la función de mantener el sistema social. Las convenciones no son nada más que normas sociales que existen gracias a su uso habitual.</p>	<p>17-18 años</p>
<p>7. <i>Las convenciones como coordinación de las interacciones sociales.</i></p> <p>Las convenciones son uniformidades que sirven para coordinar las interacciones sociales, el conocimiento compartido en forma de convenciones entre los miembros de los grupos sociales facilita la interacción y el funcionamiento del sistema.</p>	<p>18-25 años</p>

Posteriormente Haste (1990) hace un breve análisis sobre la adquisición de las reglas y menciona que “las reglas constituyen la gramática de las relaciones sociales. Son modelo para ordenar y organizar la experiencia propia; reflejan y prescriben una variedad de explicaciones del mundo social y físico. Al adquirir estas reglas el niño aprende las bases para la interacción con los otros, y el marco de referencia cultural compartido para darle sentido al mundo”. Desde esta perspectiva se puede entender a la moralidad como un conjunto de reglas que me indican y sugieren cuál será mi comportamiento, que debo esperar de los otros y pero sobre todo me dice que es la convivencia en sociedad.

Estas reglas morales (indican juicios valorativos de bueno y malo) y las convencionales (las reglas establecidas por un grupo social o por las instituciones) son prescriptivas normativas y valorativas; es decir que me van señalar un comportamiento, un estado ideal al que debo aspirar, en la que llevará implícita una explicación o justificación que le legitima y además indicará una sanción o consecuencia en caso de no cumplirla; dicha justificación dependerá del contexto social en que se ubique, así como de principios universales como el de la integridad física propia o de los demás.

Estas reglas son funcionales porque implican que van a poner orden y me indicarán una práctica específica, es decir una forma de acción y de interacción, le brinda significado porque permiten la interpretación de las prácticas sociales.

Para poder lograr esto el individuo genera una relación entre su proceso intraindividual en el cual se ven implícitos sus procesos cognitivos que le ayudan a la comprensión de las reglas, el nivel de abstracción y complejidad de los encuentros con otros (experiencia), aprende y evoluciona a medida que va adquiriendo experiencia y por desarrollo biológico.

En paralelo se da un proceso interpersonal, que es la acción coordinada entre compañeros y la interacción con las figuras de autoridad, a partir de estas interacciones, se aprende y se negocia el significado de las reglas, pues se compara la perspectiva propia con los otros y esta se va modificando. A partir de estas interacciones el niño recibe la información sobre el marco de referencia cultural y va desarrollando nuevas concepciones del uso de las reglas.

En un tercer plano está el campo socio histórico que es el mundo de las tradiciones culturales, que son las justificaciones definidas y esperadas de las reglas, las cuales dan un significado a las reglas y se ponen en contacto con ellas a través de los símbolos, metáforas y códigos para la acción.

El niño tiene una gran gama de interacción: con sus padres, hermanos, amigos y con otros adultos. Los niños aprenden de maneras perceptiblemente diversas, transformando a menudo la información en el proceso de desarrollo, así que aprendemos más sobre el proceso de desarrollo social examinando sus piezas o reglas, que son los ingredientes activos de la socialización del niño. Como se ha mencionado las reglas y los valores se transmiten de padres a hijos en una socialización primaria, esta información es procesada en situaciones donde ellos mismos son agentes y negocian su interacción social y se convierten en una expresión de sociabilidad de los niños.

Con su comportamiento del juego y sus rutinas sociales, los niños no solo reflejan sino también reproducen activamente la cultura en que habitan. Es por esta razón que las reglas sociales que los niños adoptan para organizar su interacción con otros representan un dato particularmente importante.(Corsaro y Rizzo, 1988).

Cabe mencionar que no cualquier cosa es una regla social:

- Las reglas sociales llevan una secuencia de condición-acción,
- Las reglas sociales también pueden tener metas racionales.

Ahora bien es de mencionar que todo esto no se da de un momento a otro, generalmente la mayor parte de nuestras interacciones se realizan mediante el habla (intercambio verbal accidental) y la conversación con otros (Giddens, 1989), así por medio de estar observando a los demás y el intercambio de palabras es como se va comprendiendo el mundo en el que vivimos.

Por otra parte el planteamiento de base en el enfoque de la escuela constructivista es que las personas tanto individual como colectivamente, “construyen” sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. De esa concepción de construir el pensamiento, surge en sí el término, señalando que “el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad, que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo” (Linaza, J. 2000).

El individuo es quien construye su propio conocimiento, dicha construcción está apoyada en esta acción tan importante de convertir los objetos en objetos de conocimiento; pero, ¿a qué nos referimos con esto, cuándo el individuo logra hacer esa conversión?: desde el momento en que el sujeto hace una hipotetización del objeto, es decir, elabora hipótesis ante el problema específico que se le presenta, las comprueba o las reelabora. De esta manera, el sujeto, construye, significa y resignifica los objetos en la medida en que los conoce desde

sus posibilidades cognitivas, o sea, de las representaciones organizadas que tiene de sus experiencias previas, que le sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, organizar, categorizar y evaluar la información que está recibiendo.

Así, el individuo va modificando sus esquemas interpretativos cuando los que posee no le resultan de utilidad; estos cambios demandan notables esfuerzos, es un trabajo arduo provocado por la necesidad de resolver los conflictos ocasionados por las contradicciones o la insuficiencia de sus instrumentos intelectuales. Todo esto, como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente.

Por ello, el conocimiento no ha de plantearse entonces como una simple copia de la realidad sino como construcciones que se logran a partir de la interacción sujeto cognoscente-objeto de conocimiento.

Por medio de la acción, los objetos serán incorporados por el sujeto a esas categorías: serán asimilados a sus esquemas de acción. La noción de esquema expresa “el conjunto estructurado de los caracteres generalizables de la acción, es decir, de aquellos que permiten repetir la misma acción o aplicarla a nuevos contenidos”. (Ferreiro, E.1997).

Desde esta perspectiva, la visión del aprendizaje como un asunto sencillo de simple transmisión de conocimientos que el sujeto ha de ir acumulando de manera pasiva, queda desplazada, dejando de lado la concepción del sujeto como pasiva para ser considerado pro-activo en el proceso de estructurar, organizar y generalizar los significados, como tiene lugar el aprendizaje de las reglas en el ámbito de la enseñanza.

La epistemología genética de Jean Piaget aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, una visión constructivista e interaccionista que afirma que todos nosotros conocemos el mundo a través de una constante interacción con él, en función de la cual vamos otorgando

significación a los objetos, (comprendiendo sus características y relaciones), y estructurando nuestros instrumentos intelectuales. La característica más significativa del aprendizaje es la actividad del que aprende. Esto significa que dicho aprendizaje no puede ser solamente un proceso de asimilación o absorción pasiva por parte del sujeto, sino una dinámica de participación activa y constante por parte del que aprende, ya que el aprendizaje se produce de manera inherente a las actividades que el sujeto realiza, tales como la resolución de problemas. I. Enesco apoya esta idea y aclara que “los niños que carecen de experiencias en determinados tipos de situaciones, no aprenden, no construyen”. (2000, p., 29).

Es en esta parte donde el maestro apoya como interventor en el proceso de enseñanza-aprendizaje; proceso en el cual la enseñanza debe entenderse desde la concepción constructivista como una ayuda al proceso de aprendizaje. Ayuda necesaria, porque sin ella es altamente improbable que los alumnos lleguen a aprender, y a aprender de manera lo más significativa posible, los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y para su capacidad de comprensión de la realidad y de su actuación en ella, que la escuela tiene la responsabilidad social de transmitir. (Coll,1986,1990).

Muñoz (2007) comenta que el conocer la experiencia escolar implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas, dentro del cual el currículum oficial constituye solo un nivel formativo. Lo que conforma finalmente dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones, sean estas: políticas, administrativas ó burocráticas, que acarrear consecuencias imprevistas de la planeación técnica, así también dan caída a interpretaciones particulares formuladas por maestros y alumnos en torno a los materiales con los cuales se organiza la enseñanza. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. Es a

partir de estas de esas prácticas que los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir. Lo cual nos permite señalar que la experiencia en las escuelas es formativa, también para los maestros.

3. 2 El papel del maestro en la comprensión de las reglas.

El aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimientos en una situación donde hay una intervención intencional externa. El docente va a presentar, entonces, situaciones que considera que pueden favorecer esa construcción de conocimiento.

Anteriormente, en la escuela tradicional, el maestro era visto como un instructor, posteriormente, en la escuela activa, fue visto como guía y, actualmente, en la escuela constructivista, se le denomina interventor, ya que, haciendo uso del saber científico, ha de “intervenir” perturbadoramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponiendo y ordenando el ambiente para este fin. Además, “el profesor no ha de enfatizar solamente en los intereses del alumno sino en el nivel conceptual y las posibilidades que tiene en la resolución de problemas” (Onrubia, J. 1999).

La técnica que ha de aplicarse en la resolución de problemas es el pensamiento reflexivo; el propósito del profesor es enseñar a los alumnos a pensar analítica y constructivamente, para así lograr la comprensión que les permitirá aplicar ideas y principios a la solución de problemas. Un problema supone una dificultad o pregunta a las cuales sólo puede hallarse solución o respuesta por medio del pensamiento.

Un problema supone un desafío ya sea que surja en el aula o en una situación cualquiera de la vida cotidiana. Es aquí donde el maestro proporciona al alumno los niveles de ayuda necesarios para propiciar el análisis y la reflexión sobre la situación problemática, lo que Bruner (1976) llamó andamiaje. Este andamiaje no es otra cosa que la ayuda que se le proporciona al individuo durante la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), noción propuesta por Vygotsky (1978) que

se define como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

Este andamiaje es temporal, no es una plataforma fija, una vez que hay acción e interiorización y que el individuo logra realizar la actividad por sí solo se retira la ayuda. Pero si el grado de ayuda ofrecida no “conecta” de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido.(Onrubia, J.1999).

El conocimiento, desde la perspectiva constructivista, es siempre contextual y nunca separado del sujeto; en el proceso de conocer, el sujeto va asignando al objeto de conocimiento una serie de significados, cuya multiplicidad determina conceptualmente al objeto. Conocer es actuar, pero conocer también implica comprender de tal forma que permita compartir con otros el conocimiento y formar así una comunidad. En esta integración, de naturaleza social, un rol fundamental lo juega la negociación de significados.(Moreno L., Waldegg, 1992)

Para tener un marco más claro de lo que comprende la gimnasia artística, en el siguiente capítulo se da una explicación de donde surge este deporte, las serie de reglas que deben de cumplir los competidores como también aspectos de moralidad y psicología social en el deporte.

IV. ACERCAMIENTO A LA GIMNASIA ARTÍSTICA, MORALIDAD Y DEPORTE

4.1 Breve historia de la gimnasia

Los antiguos griegos fueron los primeros en entender la gimnasia como un medio a través del cual conseguir la belleza y la salud corporal. Los ejercicios gimnásticos estaban presentes tanto en la educación de los ciudadanos como en las manifestaciones artísticas, fiestas y competiciones deportivas. Sin embargo, esta disciplina atravesó por un largo período de crisis, del que no se recuperó hasta principios del siglo XIX. Gracias a la aparición de dos impulsores que crearon escuela en sus respectivos países, F. L. Jahn, en Alemania, y P. E. Ling, en Suecia, la gimnasia artística volvió a irrumpir con fuerza. La labor iniciada por ambos teóricos y continuada por sus discípulos dio como resultado otras modalidades, como la gimnasia sueca, rítmica, austriaca, o la danza. En 1881 se creó la Federación Internacional de Gimnasia. La competición masculina estuvo presente en los primeros Juegos Olímpicos de la era moderna, aunque las mujeres no hicieron su aparición hasta 1928. Desde sus inicios hasta la actualidad, esta modalidad deportiva ha evolucionado de forma significativa. Sus ejercicios son cada vez más técnicos, exigentes y una gran dificultad de gran perfección técnica.

4.2 Gimnasia artística en los Juegos olímpicos

Se puede decir que es una de las disciplinas modernas más antiguas ya que existe desde las primeras olimpiadas. Hay que destacar dos etapas: la primera, que comprende desde Atenas 1896 a Londres 1948, y la segunda, desde las Olimpiadas de Helsinki 1952 hasta la actualidad en China 2008.

1ª Etapa, la parte atlética y gimnástica formaban un grupo en común. La competición de gimnasia se dividía en una parte atlética y otra parte gimnástica o gimnasia artística. Se utilizaban todos los aparatos menos el piso, en las pruebas gimnásticas, y la parte atlética 100 Yards, salto de altura, pértiga, salto de

longitud, lanzamiento de peso y levantamiento de peso, trepa de cuerda, y ejercicios con masas. Hay incluso competiciones por equipos en la competición de gimnasia, en ellas se podía competir en paralelas y barra fija de forma sincronizada, con equipos de ocho gimnastas como máximo siendo la puntuación final la suma de los seis mejores, a los dos peores les sirve la puntuación individual. En la competición de los ejercicios individuales era necesario realizar ejercicios obligatorios y optativos, y la edad mínima para realizarlos era de 18 años.

2ª Etapa, esta etapa marca el comienzo de la era de la gimnasia rigurosamente deportiva, se perfila las pruebas gimnásticas clásicas y las actuales, desapareciendo totalmente las pruebas atléticas y apareciendo por primera vez los equipos compuestos de 6 gimnastas. La puntuación se hacía con las cinco mejores marcas de cada aparato de dichos ejercicios obligatorios y libres.

La base de la gimnasia artística moderna quedó fijada en los Juegos Olímpicos de 1924 en París. Fue entonces cuando se incluyó por primera vez el programa de competencia que hoy en día reconocemos, es decir, competiciones por aparatos, individuales y por equipos. El debut de las mujeres en la gimnasia se dio en los Juegos Olímpicos de 1928.

Los objetivos de la gimnasia artística son:

- controlar el cuerpo para saltar y realizar giros alrededor del eje longitudinal
- controlar el cuerpo al efectuar giros alrededor del eje transversal.
- coordinar las acciones de correr, saltar y girar alrededor del eje transversal para rodar sobre planos a diferentes alturas.
- elaborar y realizar secuencias de los diferentes elementos practicados
- contribuir a la mejora colectiva con la correcta aplicación de las normas de ayuda y vigilancia

4. 3 Actividades gimnásticas

Tienen una gran importancia dentro de los programas de Educación Física por sus características y su valor educativo. Suponen el aprendizaje de un gran bagaje de elementos en aparatos de forma y medidas diferentes, por esta variedad tan grande y gracias a las prácticas gimnásticas un individuo puede, según Jackes Leguet:

Crear; buscar nuevas posibilidades de obras, intervenir haciendo un distinto modo, eligiendo, escogiendo, personalizar, ser original (esto una vez adquiridos más movimientos).

Intervenir; valorar el riesgo, intentar ir avanzando en el nivel de dificultad. Mostrar; lo bello, difícil, original, que será visto y apreciado el encadenamiento. Ayudar; contribuir a la mejora de otros, aconsejar, salvaguardar, dar confianza y cooperar. Evaluar; apreciar como..., espectador, observador, anotador, conocer los criterios para valorar.

Todas estas posibilidades se incluyen en el plano afectivo, cognitivo y motor, porque se relacionan con los demás, coopera, etc..., porque adquiere técnicas lo que conlleva a una mejora de su condición física motriz. Al realizar movimientos aprendemos la disciplina y progresión.

4. 4 El reglamento

En la gimnasia artística, la técnica está totalmente vinculada al reglamento. De ahí, el interés de este trabajo sobre cómo los gimnastas jóvenes van adquiriendo y comprendiendo las reglas implícitas en la misma. Los gestos técnicos de éste deporte se han desarrollado de acuerdo a las exigencias y limitaciones del reglamento.

La valoración de la actuación del deportista es subjetiva, pues se basa en un código de puntuación y de apreciación.

El jurado, en función de las competencias está compuesto por un juez arbitro (juez principal), y por cuatro o seis jueces más quienes otorgan las puntuaciones. Los jueces se colocan en diferentes puntos de la zona del ejercicio para poder observar desde todas direcciones, dando una puntuación que va de cero a diez.

Sistema de puntuación.

Todos los ejercicios se puntúan de cero a diez con fracciones decimales. El código tiene en cuenta diversos factores:

- Dificultad de los ejercicios: hasta 3 puntos, clasificados en cuatro grupos, según el nivel de dificultad: A, fácil (0.20 puntos); B, media (0.20 puntos); C, alta (0.60 puntos); y D, superior (0.80 puntos).
- Bonificaciones: hasta 0.50 puntos. Los jueces deben tener en cuenta la originalidad (0.20 puntos), las dificultades suplementarias (0.10 puntos) y el virtuosismo (0.20 puntos).
- Coreografía: hasta 2.50 puntos. Aquí se valora el equilibrio de las dificultades (0.50 puntos), la originalidad (1 punto), la utilización del espacio (0.5 puntos) y el ritmo (0.5 puntos).
- Ejecución: hasta 4 puntos. Se valora la técnica, la amplitud, la precisión de las acrobacias y la presentación.
- Penalizaciones: se penalizan las faltas con respecto a la postura del cuerpo, faltas técnicas de combinación y referentes al comportamiento de los participantes. La puntuación de cada penalización depende si es una falta leve (0.10 puntos), media (0.20 ó 0.30 puntos) ó grave (0.40 o más). Una caída del deportista se penaliza con 0.5 puntos, si no provoca otras faltas.

Modalidades y pruebas

Se tiene que diferenciar la modalidad masculina de la modalidad femenina ya que tienen pruebas diferentes que se basan en aparatos distintos.

Femenil

- Manos libres
- Viga de equilibrio
- Barras asimétricas
- Salto

Varonil

- Piso
- Caballo con arzones
- Anillos
- Salto
- Barras paralelas
- Barra fija

Así pues se puede concluir que la gimnasia olímpica tiene como otros deportes, un sin número de reglas que permiten conocer al individuo el deporte y la forma de practicarlo así como los requerimientos mínimos y máximos que garanticen la perfección de la practica del mismo. Junto con esto las reglas son enseñadas por los maestros en dicho deporte evaluadas y verificadas posteriormente por los jueces calificadores en las competencias.

Cómo logran los niños que incursionan en este deporte comprender el por qué y para qué de las reglas de la gimnasia olímpica durante su desarrollo constituyo el objetivo principal del presente estudio.

En los capítulos anteriores hemos tratado de especificar la importancia del desarrollo y comprensión de las normas, reglas y convenciones a lo largo del

desarrollo, y hemos igualmente analizado las propuestas teóricas que explican esta adquisición con el fin de introducir al lector en la problemática central de este trabajo. En el capítulo siguiente describimos con detalle cómo realizamos el trabajo de campo que pudiera ayudarnos a conseguir nuestro objetivo principal que hemos mencionado con anterioridad y que en los siguientes párrafos volveremos a retomar.

4. 5 Moralidad en el deporte

En términos amplios puede decirse que la moralidad se interesa por la relación entre los demás, se interesa por distinguir “lo justo” de lo “injusto”, lo “bueno” de lo “malo”. Es por ello que la moralidad está comprometida con valores, (entendiendo estos según Arnold como: (I) La felicidad y su búsqueda; (II) Conocimiento y su adquisición; (III) virtud moral y su desarrollo; y (IV) Autorrealización y su profundización (Arnold, 2000), y con una consideración de los principios a los que se puede referir antes de emprender una actividad o acometer una determinada acción. Es frecuente que se cuenten con principios como la universalidad o la imparcialidad, la benevolencia racional y la libertad, se llegaran a considerar básicos para los discursos de las acciones morales. La universalidad supone que los principios identificados deben ser aplicables a todos, la benevolencia racional reconoce la importancia de razonar así como de reconocer los intereses de todos, de manera que ningún grupo resulte favorecido a costa de otro, la libertad presta atención al hecho de que para que este acto sea moral, tienen que ser libre, es decir un acto libremente elegido y del que puede ser considerado responsable el agente en cuestión (Arnold, 2000).

La educación moral alude a la intencionalidad del desarrollo moral, según Kohlberg (1971), el estímulo de una capacidad para el juicio moral. Más que esto se interesa por una disposición de actuar conforme cualquier juicio moral formulado. Lo que distingue de una educación moral es que se trata de una actividad deliberada e intencional que se preocupa por el cultivo del juicio moral y de disposición de actuar en consecuencia. Aquí intervienen tanto la autonomía racional como la fuerza de voluntad, poder formar un juicio moral y no actuar

conforme a él significa no alcanzar lo que supone una educación moral. La conducta moral y la educación moral se expresan con la mayor claridad cuando un juicio moral se traduce en una acción moral apropiada.

De la persona moralmente educada se espera no solo que sea capaz de establecer juicios morales sino de actuar conforme a estos. La vida moral requiere una multitud de disposiciones personales, y la persona moral debe de examinar la cuestión hasta los límites de su capacidad, pero para que se produzca una acción moralmente justa, el individuo ha de estar dispuesto a actuar conforme a su juicio moral (McIntosh, 1979). Puede decirse que siempre es necesario pensar primero antes de actuar pero esto no es así forzosamente, el deporte sucede que el jugador actúa de forma espontánea, sin razonar primero por qué lo hace así. Lo que importa de una persona moralmente educada es capaz de revelar su interés moral sin tener necesariamente que razonar de antemano la postura que adoptará. Esto no significa que no pueda justificar las acciones, señalando las normas y los principios morales subyacentes por los que pueden juzgarse.

La moralidad y, a fortiori, la educación moral se interesa por ayudarnos a comprender que la vida humana está plagada de obligaciones de uno u otro tipo. Uno de sus propósitos será proporcionarnos un conocimiento de las normas que operan en este juego o deporte en específico y tratar de desarrollar en nosotros una capacitación de principios subyacentes, junto con la capacidad de aplicar inteligentemente estas normas y de contar con la disposición para obrar así (Aspin, 1975).

No debe de pensarse que la educación moral se interesa solo por el logro de los juicios morales y por tener la voluntad y la capacidad de operar con forme a estos, otros autores como Wilson y et. al. (1967), además de los aspectos cognitivo y evolutivo de la educación moral, reconocen que también la dimensión afectiva posee un papel importante. Lograr que los niños adviertan que los sentimientos de otras personas cuentan tanto como los propios y una capacidad para entender a los demás en diferentes situaciones son parte también de una

educación moral, como la posibilidad de pensar y actuar conforme a unos principios. Concibiendo la educación moral como una parte del desarrollo personal y social. Pring (1984), postula y toma cuatro factores, en primer lugar, la capacidad cognitiva, que incluye la capacidad evolutiva de pensar en términos de rectitud y principios. En segundo lugar, los hechos que deben de conocerse, lo que en el caso del deporte supondría el conocimiento de las reglas. En tercer lugar, un conjunto de relaciones interrelacionadas, que denomina: actitudes, sentimientos y disposiciones. En el caso del deporte, la generalización de una actitud apropiada hacia las reglas y el árbitro ó juez así como un respeto y comprensión hacia los compañeros de juego. En cuarto lugar, la aplicación práctica, esto es en el caso del deporte, la realización concreta de los tres factores anteriores. Exige al respecto fuerza de carácter, sobre todo si se considera como justo va en contra de la presión predominante en el grupo.

Kant (1960), considera respecto a la relación entre la educación y la formación tres aspectos importantes: en primer lugar la estima moral, basada en principios razonados y universales. En segundo lugar, la concesión de un respeto por si mismo. En tercer lugar, llama la atención sobre el hecho de que el desarrollo del carácter no es un proceso pasivo sino que se trata de algo autónomamente activo y deliberado que implica la autoformación.

4. 6 Psicología social del deporte

G. H. Mead en su trabajo *Espíritu, Persona y Sociedad* (Mead 1972) hace una referencia al juego y al deporte con respecto al desarrollo en los niños como unas actividades que permiten ver al otro generalizado, lo cual involucra que en el juego el niño debe tener una actitud regulada por todos los demás que están involucrados en el juego mismo. Las actitudes de las demás jugadas que cada participante debe asumir, se organizan en una especie de unidad y es precisamente la organización lo que controla la reacción del individuo. Es en la forma del otro generalizado que los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos involucrados en ellos y en los que lleva acabo el interaccionismo simbólico. Para ampliar esta noción Mora (2002) comenta que el argumento

básico de Mead es que en este espacio interactivo radican los símbolos y sus significados, por lo que solo ahí puede formarse el espíritu (Mind), conformando el proceso de la comunicación. Los individuos no existen como tales sino como la persona (Self), cuyo tamaño abarca su espacio social teniendo a la sociedad (society) como fondo. En consecuencia, Mead enfatiza dos características de esta interacción: a) quien se comunica puede comunicarse consigo mismo, y b) esta comunicación crea la realidad.

Ampliando acerca del habla significativa, Mead puntualiza: cuando hablamos del habla significativa, queremos siempre decir que el individuo que escucha una palabra emplea, en cierto sentido, esa misma palabra con referencia a sí propio. El proceso de dirigirse a otra persona es un proceso de dirigirse también a uno mismo, y de provocar en sí la reacción que provoca en el otro. En consecuencia, Mead coloca a la intersubjetividad dentro de lo que llama conversación interior, el pensamiento constituido por tres interlocutores: el Yo, el Mi y el otro.

El Yo que actúa, que se aparece, que emerge de repente y sin aviso; el Mi que constituye el percatamiento de lo que hizo el Yo; y el otro, que es el bagaje de criterios con que cuenta el Mi para evaluar los actos espontáneos de ese yo...por eso el otro de Mead es otro Generalizado, que corresponde a la colectividad, a la realidad social, a la comunicación en la cual el Yo y el Mi existen. En síntesis, el Mi supone asumir el punto de vista colectivo con respecto a uno mismo, y el otro Generalizado es la gran colectividad con la que uno se relaciona y que tiende a ser interiorizada; la sociedad crea a los individuos. Puede decirse que gracias a esa flexibilidad de la experiencia a través del lenguaje, el individuo se relaciona con su propio pasado, asume la actitud de los otros, respecto a sí mismo y se integra al proceso social en forma dinámica.

Agrega Mead (Mead 1972)“el deporte tiene una lógica, cosa que torna posible la organización de la persona, es preciso obtener un objetivo definido, las

acciones de los distintos individuos están todas relacionadas entre sí con referencia a ese objetivo, de modo que no entran en conflicto (hablando en deportes de conjunto, como: el béisbol), las actitudes de uno con referencia al del otro equipo. El deporte constituye un ejemplo de situación de la que surge una personalidad organizada. En la medida en que el niño adopta la actitud del otro y permite que esa actitud del otro determine lo que hará con referencia a un objetivo en común, en esa medida se convierte en un miembro orgánico de la sociedad. Se incorpora a la moral de esa sociedad y se convierte en un miembro esencial de ella. Pertenece a ella en el grado en que permite que la actitud del otro, que el adopta, domine su propia expresión inmediata. En el deporte logramos un otro generalizado que se haya en la naturaleza misma del niño y encuentra su expresión en la experiencia inmediata de este. Esa actividad organizada de la naturaleza del niño, controla la reacción especial y es la que proporciona unidad y construye su persona” (Mead 1972).

Igualmente Mead (*ídem*) habla acerca de la moral del deporte que se apodera del niño cuando este entra en el deporte y se expresa una situación social en la que él puede intervenir por completo. Su moral puede tener mayor atracción para él que la familia a la cual pertenece o la de la comunidad en la que vive.

El individuo posee una persona sólo en relación con las personas de los otros miembros de un grupo social; y la estructura de la persona refleja la pauta general de conducta del grupo social al cual pertenece, así como lo hace la estructura de la persona de todos los demás individuos pertenecientes a ese grupo social. Es decir que cada niño se identificará con el grupo de acuerdo a esas conductas que del grupo emanan y este se identificará con ellos como miembro perteneciente.

El grupo, la sociedad han sido elementos importantes en el desarrollo del ser humano. El hombre se ha asociado, desde el comienzo de los tiempos, para convivir, para cazar, para protegerse. Podemos considerar que el grupo y la sociedad son los estados naturales de interrelación del ser humano. En el ámbito

deportivo, incluso los deportes considerados individuales por excelencia (atletismo, ciclismo, gimnasia, natación, ajedrez, tenis, entre otros), tienen aspectos de indudable influencia social. Debemos considerar la naturaleza propia en el desarrollo de las mismas. En gimnasia, se producen conductas de marcado cariz social, por ejemplo: dos deportistas de equipos distintos colaboran para obtener un determinado registro o alcanzar un determinado objetivo. En ajedrez, el equipo de analistas juega un papel fundamental. En tenis, los partidos de dobles - son una díada enfrentada a otra díada- pueden desempeñar una labor fundamental. Junto a esto, hay que reseñar el impacto social del deporte, que en general recae sobre los deportes de equipo (el fútbol, por ejemplo, es uno de los deportes con mayor poder de convocatoria), tanto a nivel de practicantes como de espectadores. A partir de aquí se puede hacer la siguiente pregunta, ¿por qué si el estado natural del hombre es el social, en la Psicología aplicada al deporte ha primado la visión individual?. Existen varios factores que podrían dar forma a una respuesta.

En primer lugar, las investigaciones acerca de la Psicosociología del Deporte han sido, en general, escasas en muchos países. Esto obedece a una razón histórica. Las naciones que más han promovido la investigación científica en materia deportiva son aquellas que han deseado afirmar su superioridad en los grandes encuentros internacionales, como Juegos Olímpicos y Campeonatos del Mundo (Hernández, 2002)

El éxito se mide, en general, por el número de medallas. En este terreno, los deportes individuales resultan mucho más interesantes, ya que el número de medallas otorgadas no es comparable a las concedidas en deportes colectivos. En consecuencia, los responsables administrativos dedican sus esfuerzos, con preferencia, a los deportes individuales. Si a esto le unimos, quizás como alternativa a esta razón, que hasta hace poco tiempo la mayoría de las investigaciones deportivas se han llevado a cabo en algunos países Europeos, corresponde a aquellos donde la Psicología Social está en términos de

desarrollarse, podemos comprender el estado actual de las investigaciones en Psicología Social del Deporte.

En segundo lugar, el individualismo metodológico reinante en la Psicología Social es un exponente no solo de lo que ocurría en otras Ciencias Sociales sino también de lo que ocurría en el seno de la propia Ciencia, característica sobresaliente de la sociedad capitalista occidental donde priman los valores individuales por encima de los sociales (Ibáñez, 1990).

En tercer lugar, la corta historia de la popularización del deporte como fenómeno social de masas. Coincidimos con García Ferrando (1990), cuando señala los factores que han influido en el desarrollo y evolución del deporte. Estos factores son de marcado carácter social frente a los anteriores y son el desarrollo de nuevos materiales deportivos, el desarrollo de la teoría constitucional (antecesora de los reglamentos deportivos) o las exposiciones internacionales (antecesoras de los grandes encuentros deportivos).

De igual manera ha influido la difusión de determinadas actitudes sociales como la igualdad de oportunidades, la idea de salud pública, el patriotismo y el nacionalismo, la enseñanza gratuita y obligatoria, el ocio como política de progreso. Todos estos elementos permiten entender el auge de la visión social del deporte y que además permite rechazar cualquier paralelismo simplista entre el deporte moderno y los antiguos juegos griegos. Se puede considerar, que el deporte moderno se encuentra caracterizado por la continua renovación de las normas y reglas de las federaciones internacionales, por la aparición de nuevos deportes y por la búsqueda de nuevas formas de expresión corporal.

V. TRABAJO DE CAMPO Y PROCEDIMIENTOS

Introducción

Para llevar una secuencia lógica de cómo se realizó la investigación, se describen tres situaciones distintas, en la primera: a) el conocimiento de las reglas, b) ¿niños gorditos en la gimnasia? Y c) imágenes y reglas, cada uno cuenta con un objetivo específico así como su desarrollo de investigación. A continuación se muestran el objetivo general así como los objetivos específicos los cuales se ampliarán después de describir los materiales que se utilizaron para la realización de esta investigación.

OBJETIVO GENERAL

El objetivo de la presente investigación fue el de profundizar en el estudio psicológico del desarrollo sociocognitivo con respecto a las nociones de moralidad y reglas, específicamente aquellas relativas a la enseñanza y práctica de la gimnasia olímpica.

Particularmente ¿Cómo van adquiriendo los niños, las nociones de reglas en actividades deportivas? Y, ¿Qué tipo de reglas identifican dentro de la actividad gimnástica?

Objetivos específicos:

- Cómo es el desarrollo psicosocial sobre el concepto de reglas dentro del contexto gimnástico
- Conocer los argumentos ético morales y las reglas que reconocen los niños en la práctica de la gimnasia, y las nociones que tienen los niños con respecto a las competencias gimnásticas.

- Ver el efecto que tiene el participar o no en una competencia de gimnasia en el conocimiento que tienen los sujetos sobre las reglas de la gimnasia artística.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para la realización de esta investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas con 60 niños en un gimnasio donde se imparten clases de gimnasia artística.

Cada entrevista tuvo una duración media de 15 min. y se realizó una transcripción de cada una de las entrevistas para el análisis de datos.

Se presenta la tabla de edades:

Tabla 2.

Edades	Media de edad	Niños (que no compiten)	Niñas (que no compiten)	Niños (que compiten)	Niñas (que compiten)	Total
6 a 7	7.1	5	5	5	5	20
8 a 9	9.01	5	5	5	5	20
10 a 12	11.3	5	5	5	5	20
		15	15	15	15	60

La clase social de los niños es identificada como media-alta y clase social alta, lo anterior se puede constatar ya que se les preguntó la ocupación de los padres, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 3.

	Hogar	Empresarios	Empleados profesionistas	Oficios, que trabajan por su cuenta	Total
Padre		15	41	4	60
Madre	37	3	18	2	60

La investigación estuvo integrada por tres situaciones experimentales que se describen a continuación:

5. 1 SITUACIÓN: A) EL CONOCIMIENTO DE LAS REGLAS

Introducción

En el contexto de la gimnasia artística, existen un gran número de reglas, las cuales los niños deben de interpretar y acatar. Lo interesante de esta situación fue el ver que impacto tiene el pertenecer a un grupo social específico o en este caso al ambiente social deportivo.

Haciendo uso de investigaciones anteriores sobre las reglas, se les presentaron a los sujetos unas preguntas, las cuales consistieron en cuestionar de forma directa, con la finalidad de obtener el concepto de lo que se les pedía.

Fueron siete preguntas las que se les hicieron a los sujetos, en las cuatro primeras se pretendió encontrar la definición de regla, la función y la procedencia de estas. La pregunta cinco fue diseñada con la finalidad de observar los argumentos que los niños dan sobre el asistir o no asistir a una competencia gimnástica, debido a que muy pocos niños del gimnasio tienen el acceso a ello, convirtiéndose en un objetivo a alcanzar por los niños que no son competidores. La finalidad de la pregunta seis, fue saber cómo identifican a las personas con autoridad, en este caso los jueces, ya que son parte importante en una competencia; la pregunta siete fue enfocada hacia la función del juez, pretendiendo conocer los argumentos que los niños daban sobre las funciones que realiza.

Objetivo

El objetivo de la situación fue buscar cómo es el desarrollo psicosocial sobre el concepto de reglas dentro del contexto gimnástico así como la identificación de autoridades, mediante la argumentación que los niños dan con respecto a la definición, función y procedencia de las reglas. Igualmente el cómo

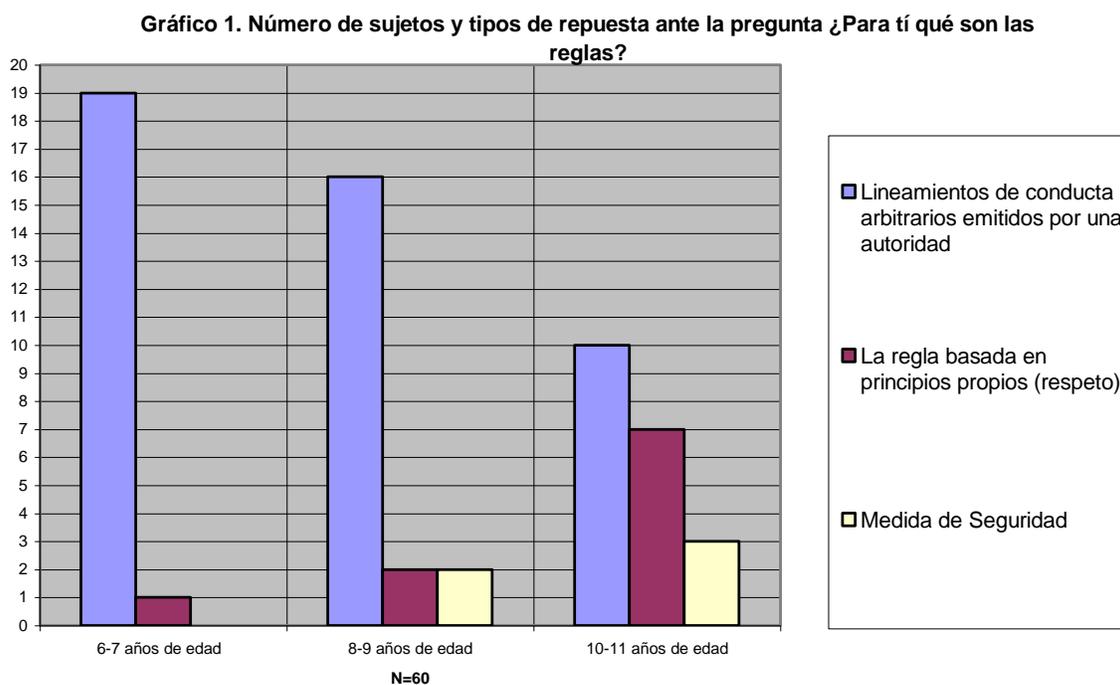
es que ellos identifican a los niños que van a competencias y por qué no todos pueden asistir a dichas competencias.

Material y método

Las preguntas que se les hicieron fueron las siguientes.

- 1) ¿para ti, que son las reglas?
- 2) ¿Para qué crees que sirven las reglas?
- 3) ¿Que reglas hay en el gimnasio?
- 4) ¿Quién pone las reglas en el gimnasio?
- 5) ¿Por qué no todos pueden ir a las competencias?
- 6) ¿Como sabes quien es un juez?
- 7) ¿Para qué se necesitan jueces?

Resultados



Análisis y discusión del gráfico 1.

Los datos muestran que desde una edad temprana los niños de este gimnasio, forman conceptos sistemáticos pero no unitarios con respecto a las nociones de regla. La propuesta de que los niños parten de una concepción unitaria, partiendo de la creencia de que son dictados fijos y absolutos hasta una concepción que las considera como una expresión de propósito subyacente, es decir, siendo alterables mediante acuerdo general.

Lineamiento de conducta arbitrario emitido por una autoridad:

En la primera categoría, la contestación que daban los niños con respecto al concepto de regla, encontramos que existe una mayoría en niños de 6 a 7 años, que conciben las reglas como instrucciones o mandatos que no se pueden cambiar, como actos de obediencia y prohibición de cosas, incluso algunos niños lo ven como una forma de mantener el control de los alumnos como lo muestran los ejemplos:

Sebastián 7 años 7 mes

¿Para tí, que son las reglas?: **eh, algo que tienes que obedecer, ¿Cómo qué?: no des obedecer a los maestros.**

Martín 9 años 6 meses

¿Para tí que son las reglas?: **son malas feas y horribles, ¿Por qué?: por que no dejan vivir a nadie, ¿porque crees que no dejan vivir a nadie?: porque a veces no nos dejan hacer cosas que queremos.**

Jorge 10 años 11 meses

¿Para tí que son las reglas? **Nos sirven para mantenernos quietos y que no hagamos algo indebido.**

La regla basada en principios propios de respeto:

Se encontró que los niños desde pequeños realizan criterios de respeto, en esta investigación la muestra solo nos da una niña:

Ana Gabriela 6 años 2 meses

¿Para ti que son las reglas?: **mmm, ¿sabes que es una regla?: por ejemplo no pegar, no empujar, no tomar las cosas de otros.**

En este ejemplo, nos podemos dar cuenta que su concepción de regla va enfocada a cuestiones convencionales, no obstante, se puede notar que es con intención de no lastimar al otro, mas que de acatar las reglas al pie de la letra. La información que argumentaban los niños mayores era relacionada de igual manera a cumplir con la regla como forma de respeto, buscando una armonía en el grupo social al que se relacionaba como se ve en el siguiente ejemplo:

Javier 8 años 9 meses

¿Para que son las reglas?: **normas, que tienes que cumplir, indispensable para poder trabajar todos,**

Regla como medida de seguridad:

En el contexto de la educación física y el deporte, existe riesgos físicos para los atletas y la gente que realiza alguna actividad física, como puede ser de carácter de no gravedad como: caídas, torceduras de tobillo; a las más graves como fracturas y esguinces.

Para algunos niños, en este caso los más grandes, conciben a las reglas como lineamientos que tienes que seguir para evitar lesiones dentro del gimnasio, lo interesante de los datos es que se da con los niños de mayor edad y no se presenta con niños pequeños de 6 años de edad.

Adriana 9 años 11 meses

¿Para ti, que son las reglas?, **para no hacerte daño o no lastimarte**

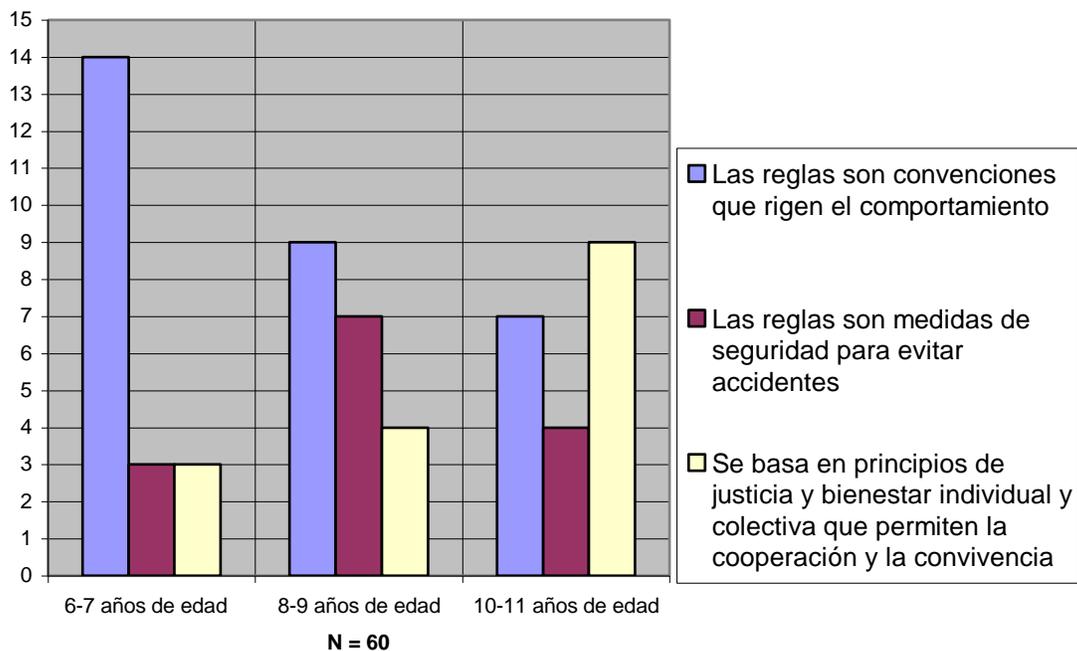
Estefanía 10 años 0 meses

¿Para ti que son las reglas?: **las reglas son para que no te lastimes y para que aprendas más.**

Como se puede observar el desarrollo del conocimiento social con respecto a las reglas es muy palpable, y se demuestra que el concepto de regla

pasa de un nivel de dictados fijos y absolutos a un principio de respeto y en este caso a nivel de seguridad, para la persona y para los demás.

Grafico 2. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Para qué sirven las reglas?



Las reglas son convenciones que rigen el comportamiento:

Al momento de preguntar sobre la función de la regla una gran mayoría de niños de 6 a 7 años, argumentaban que son las que rigen el comportamiento lo que debes de hacer y no como se muestra en los siguientes ejemplos:

Mauricio 7 años 1 mes

¿Para que sirven las reglas?: **para... que hacen lo que el maestro diga, y hasta el último de la clase no puedes usar aparatos.**

Juan Manuel 9 años 9 meses

¿Para que sirven las reglas?: **para que los alumnos las obedezcan**

Cristian 12 años 1 mes

¿Para que crees que sirvan las reglas?: **para obedecer y no hacer tonterías,**

Como se puede apreciar en la gráfica, la tendencia a considerar las reglas como convenciones va bajando de acuerdo con la edad, pero aún los niños mayores arguyen que son normas estrictas de comportamiento las cuales no se puede cambiar porque están establecidas por alguien.

Las reglas son medida de seguridad para evitar accidentes

Al igual que la gráfica anterior, se encontró que los niños ven pertinente que las reglas funcionan para evitar lesiones, o como el lastimar o el ser lastimado, los niños desde pequeños muestran interés por la seguridad y la integridad de su persona, podemos citar los siguientes ejemplos:

Pablo 7 años 1 mes

¿Qué pasa si no sigues las reglas?: **te lastimas.**

Cristina 8 años 1 mes

¿Para que crees que sirven las reglas?: **para la seguridad de las personas, ¿Cómo la seguridad de las personas?: que es por su bien y por el bien de los demás.**

Susana 11 años 4 meses

¿Qué reglas hay en el gimnasio?: **respetar cuando los maestros están dando clase, y no correr, ¿por qué no correr?: porque puede haber algún accidente, que se caiga algún niño o algo así, ¿para que crees que sirven las reglas?: para guardar orden y para que se respeten, para la seguridad de todos.**

Las respuestas de los niños, como se puede observar, van de acuerdo a su edad, dando una argumentación más sólida cuando la edad aumenta. Lo importante es que se puede ver el nivel de desarrollo en cuestión de su noción de seguridad del sujeto y los demás que lo rodean, las reglas para ellos son para evitar accidentes dentro del centro de trabajo, sin embargo estas reglas son

convencionales es decir se basan en acciones arbitrarias que son propias del contexto determinadas por el sistema social

Las reglas se basan en principios de justicia y bienestar individual y colectiva que permiten la cooperación y convivencia.

Una categoría que se obtuvo con pocos integrantes al inicio fue esta, en donde los niños le dan la función de regla a aquello que les puede ayudar a mejorar desde el trabajo que están realizando en el gimnasio, hasta la convivencia y la cooperación de los demás.

Joaquín 7 años 4 meses

¿Para qué te sirven estas reglas?: **para que te concentres y lo hagas bien,**

Javier 8 años 9 meses

¿Para que sirven las reglas?: **para que los alumnos se hagan más mmm, hay no se,**

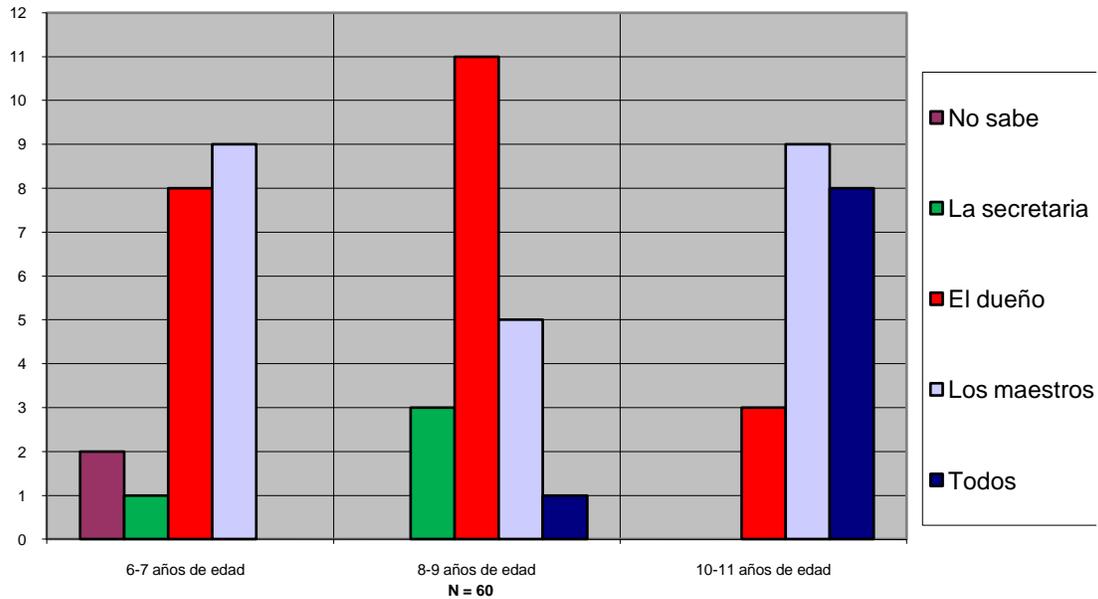
¿Cómo que te imaginas?: **que se hagan mas responsables,**

Andrea 12 años 1 mes

¿Para que crees que sirven las reglas?: **para que trabajemos mejor todos.**

En los niños de mayor edad, la tendencia a la integridad y el bienestar de su persona y de sus compañeros son de relevancia.

Gráfico 3. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Quién pone las reglas en el gimnasio?



Esta pregunta fue diseñada, para saber qué pensaban los niños de dónde provenían las reglas del gimnasio. Para explicar la gráfica se dan ejemplos de las respuestas que los sujetos presentaban y de las cuales surgen las categorías que aquí se presentan.

No sabe

Solo fueron dos de los niños más pequeños que desconocían la procedencia de las reglas en el gimnasio, los cuales contestaban con un no se. Es de notar que son niños entre las edades de 6 y 7 años de edad, se puede tomar en cuenta que los niños solo asisten dos horas a la semana.

La secretaria

Se encontraron algunos niños que argumentaron que las reglas provenían de la oficina; en donde se realizan los pagos, se pregunta por los horarios y los días de asistencia, los niños comentaron:

Jessica 7 años 3 meses

¿Quién pone las reglas aquí en el gimnasio?: **la directora**, ¿Quién es la directora?: **Tere (la secretaria)**

Martín 9 años 6 meses

¿Quién pone las reglas aquí en el gimnasio?: **pues... la señorita que esta en la oficina.**

Si se observa la gráfica, es notorio que solo dan este tipo de respuesta, una niña de 7 años y dos entre las edades de 8 a 9 años de edad. En las edades más grandes no aparece este tipo de respuesta.

El dueño

Como se observa en el gráfico 3 esta es la respuesta que se concentró mayor número de mención es con niños de 8 a 9 años de edad. A continuación se menciona algunos ejemplos:

Julio 7 años 5 meses

¿Quién pone las reglas en el gimnasio?: **no me acuerdo... Rubén, (el dueño)**, ¿por qué crees que Rubén?: **porque el hizo la gimnasia.**

Javier 8 años 9 meses

¿Quién pone las reglas?: **el profesor Rubén (el dueño)**, ¿solo las pone el?: **mmm si.**

Cristian 12 años 1 mes

¿Quién pone las reglas aquí en el gimnasio?: **el director de aquí de la escuela**, ¿Quién es el director?: **pues el señor ese (señala al dueño).**

En la primera contestación el niño alude de que la persona dueña del gimnasio es quien inventa el deporte, creyéndolo así el es el que pone las reglas, los dos niños más grandes, indican a la persona por la función que representa en el gimnasio: la de director.

Los maestros

Esta fue la contestación tuvo mayor nivel en la muestra, con niños de 6 a 7 y de 10 a 11 años se muestran algunos ejemplos:

Mayla 6 años 1 mes

¿Quién pone las reglas aquí en el gimnasio?: **los maestros,**

Alejandra 9 años 6 meses

¿Quién pone las reglas aquí en el gimnasio?: **los maestros,** ¿todos los maestros?: **si, todos los maestros.**

Alejandro 11 años 9 meses

¿Quién pone las reglas en el gimnasio?: **los maestros,** ¿para que sirven las reglas?: **para trabajar bien, y poder hacer un ambiente armónico.**

Es de notar que la regla provienen de una persona mayor, en este caso directamente los profesores, son con los que tienen mayor contacto, y las reglas son basadas en forma de instrucciones del maestro al alumno.

Todos ponen las reglas

Respuesta que daban solo los niños de 10 a 12 años y solo una niña de 9.

Mariana 9 años 5 meses

¿Para que crees que sirven las reglas?: **para no lastimarnos,** ¿Quién crees que pone las reglas en el gimnasio?: **todos ponen las reglas.**

Ana 12 años

¿Quién crees que pone las reglas aquí en el gimnasio?: **yo creo que las ponen todos porque... o sea, es para todos y no sé, por lo mismo que somos muchos tenemos que ir poniendo reglas**

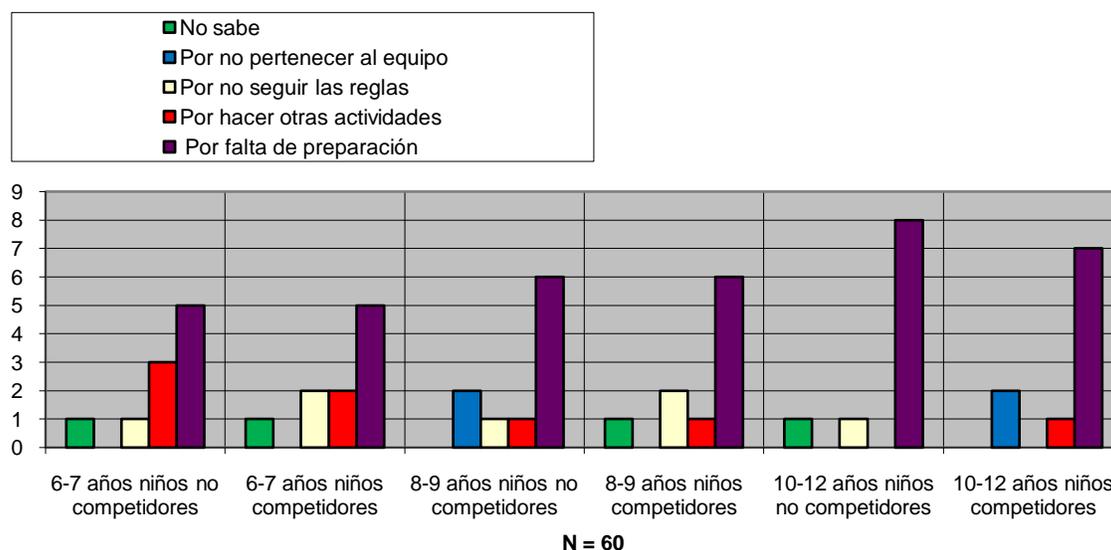
Lo interesante de la muestra es que solo los niños mayores, indican que las reglas se pueden cambiar y agregar, algunos comentaban que se podían cambiar si algo no estaba bien como en este ejemplo:

Sofía 11 años 2 meses

¿Quién pone las reglas aquí en el gimnasio?: **pues las ponen los profesores adecuando cuando ven que las niñas hacen mucho algo que no deberían, pues depende de eso y hacen las regla contra eso para que no vayan a salir lastimados.**

Similar a los ejemplos anteriores, se busca la regla para el beneficio de ellos y de los demás, para evitar accidentes dentro del centro de entrenamiento.

Gráfico 4. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Por qué no todos pueden ir a las competencias?



Esta pregunta fue estructurada para saber, el punto de vista de los niños del porque hay quienes pueden ir a competir y otros que no, para el estudio de esta pregunta, se realizó una separación de niños competidores (los que asisten a competencias), y los no competidores (que solo toman clases de gimnasia sin participar en eventos competitivos), Para explicar la gráfica se dan ejemplos de las respuestas que los sujetos presentaban y de las cuales surgen las categorías que aquí se presentan.

Existieron algunos niños que no sabían la respuesta y se limitaron a contestar con un no se, otros argumentaron lo siguiente:

Por no pertenecer al equipo

Martín 9 años 6 meses (niño no competidor)

¿Por qué no todos pueden ir a las competencias?: **porque no son del equipo, ¿y que se necesita para ser del equipo?: pues... trabajar bien.**

Mario 11 años 3 meses (niño competidor)

¿Quiénes son los que van a las competencias?: **los que están preparados para ir, ¿Quines están preparados para ir?: pues aquí (refiriéndose a ellos), ¿todos los del gimnasio pueden ir a competencias?: no, ¿Por qué?: Porque no son del equipo.**

Este tipo de respuesta lo otorgaron los niños de 8 a 9 años que no compiten, y los niños de 10 a 12 años que compiten, para ellos es importante pertenecer al grupo de referencia, lo contrario la participación no es válida.

Por no seguir las reglas

Ana 6 años 2 meses (niña no competidora)

¿Tu sabes que hay niños que van a las competencias?: **si, ¿Por qué van a las competencias?: mmm, porque trabajan bonito y obedecen, ¿es necesario que vayan a las competencias?: mmm, no se.**

Joaquín 7 años 4 meses (niño competidor)

¿Por qué no todos pueden ir a las competencias?: **porque no obedecen las reglas.**

Diego 8 años 8 meses (niño no competidor)

¿Qué niños van a las competencias?: **los que no faltan, ¿tu crees que ellos van a las competencias?: bueno yo faltó algunas veces, (se muestra cabizbajo).**

Diego Villa 8 años 11 meses (niño competidor)

¿Todos los niños del gimnasio pueden ir a las competencias?: **si le echan ganas si, ¿Por qué no van todos?: porque algunos andan por allí jugando y no le echan ganas y por que en vez de hacer los ejercicios juegan ha hacerlos, pero no los hacen bien.**

Cristian 12 años 1 mes (niño no competidor)

¿Quiénes son los que van a las competencias?: **Mario, el niño morenito miguel, y otros**
¿Por qué no van los demás a la competencias?: **por falta de educación y no obedecen las reglas.**

Este tipo de respuesta aparece en todos los grupos de edad, exceptuando los niños de competidores de 10 a 12 años, como se puede ver en los ejemplos, para ellos, el no cumplir con una regla es razón o justificación para no estar dentro del grupo competitivo.

Por hacer otras actividades

Julio 7 años 5 meses (niño no competidor)

¿Por qué no todos pueden ir a competencias?: **talvez les da flojera, o hacen otras cosas ¿y los niños que si compiten?: niños que no tienen flojera.**

Mariana 7 años 1 mes niña competidora

¿Por qué no todos pueden ir a las competencias?: **porque algunos están de vacaciones.**

Otros comentaron que el realizar otras actividades de mayor importancia, daban prioridad para no ir a competencias, otros sus argumentos basados en justificaciones de actitud como “la flojera”, o estar de vacaciones. Estos ejemplos se fueron encontrados en la mayoría de los grupos de edad a excepción de los niños de 10 a 12 no competidores.

Por falta de preparación

Eugenia 7 años 9 meses (niña no competidora)

¿Y los que no van por qué no pueden ir?: **porque son débiles y confían en que no pueden, ¿y los que si van?: bueno, ellos si confían en sí mismos, saben que no les va a pasar nada, van a ganar y todo.**

Maria Luisa 7 años 8 meses (niña competidora)

¿Por qué no todos pueden ir?: **porque unos son nuevos y tienen que entrenar bien, como los chiquitos que no van a competencias, porque primero tienen que entrenar mucho hasta que sepan todo**

Alexandra 9 años 6 meses (niña no competidora)

¿Por qué no todos pueden ir a las competencias?: **porque no todos están bien entrenados, ó todavía hay cosas que no les salen muy bien.**

Mariana 9 años 5 meses

¿Quiénes son los que van a las competencias?: **los niños de equipo, ¿por qué no pueden ir todos a las competencias?: porque no están bien preparados unos que otros.**

Katia 10 años 1 mes (niña no competidora)

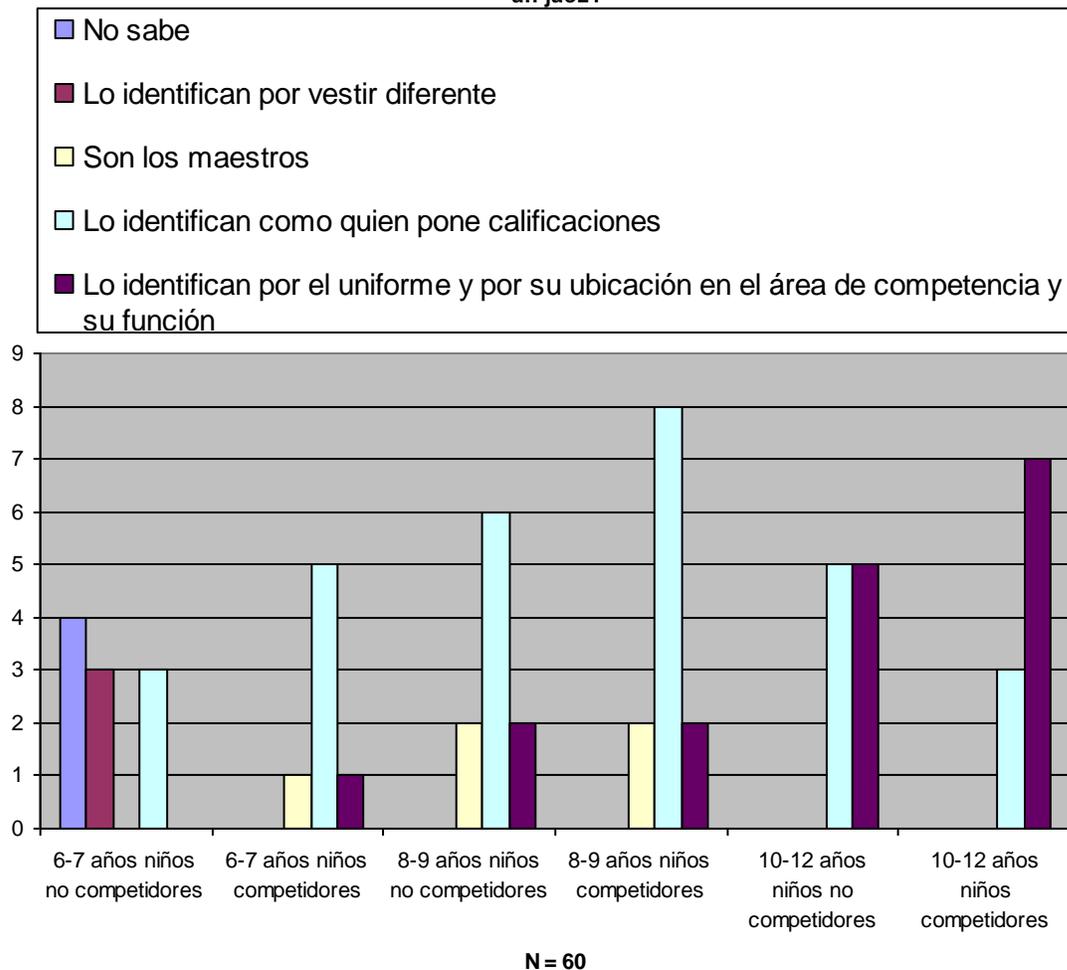
¿Por qué no todos pueden ir a las competencias?: **porque no somos, o no tenemos el suficiente nivel para ir o no tenemos, o por que no queremos y somos unos flojos.**

Diego 11 años 6 meses (niño competidor)

¿Quiénes son los que van a las competencias?: **nosotros del equipo, ¿y por que no todos pueden ir a las competencias?: por que todavía no están bien preparados para competir,**

Este tipo de respuesta fue el más alto, en todos los grupos de edad, la falta de preparación para competir fue lo primordial para los niños, no se encontraron muchas diferencias en las respuestas entre los niños competidores y los no competidores.

Gráfico 5. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Quién es un juez?



Se les preguntó si en las competencias de gimnasia reconocían a los jueces, con la finalidad de investigar como identifican a figuras de autoridad que pueden no estar relacionadas directamente con ellos. Para explicar la gráfica se dan ejemplos de las respuestas que los sujetos y de las cuales surgen las categorías que aquí se presentan

Los niños más pequeños, de 6 a 7 años contestaron con un no se, siendo estos niños que no asisten a competencias.

Lo identifican por vestir diferente

Sandra 7 años 9 meses (niña no competidora)

¿Cómo sabes quien es un juez?: **porque viste elegante.**

Mayla 6 años 1 mes (niña no competidora)

¿En las competencias hay jueces tu los has visto?: **tienen un traje negro y esta en unas mesas sentado**

Niños de 6 a 7 años lo identificaban por su vestimenta formal, es de recalcar que son niños que no competidores.

Son los maestros

Sebastián 6 años 11 meses (niño competidor)

¿En las competencias tu sabes quien es un juez?: **si, pues los maestros,**

Diego 8 años 8 meses (niño no competidor)

En las competencias hay jueces, ¿Cómo son los jueces?: **pueden ser los maestros.**

En este tipo de repuesta aparecen niños competidores a partir de los 6 años y niños no competidores hasta los 8 ó 9 años de edad. En esta edad los niños ya se dan cuenta que los maestros que están en el gimnasio, también puede estar involucrados en el papel de juez, a sabiendas que puede ser su profesor de clase.

Lo identifican por quien pone las calificaciones

Priscila 7 años 8 meses (niña no competidora)

En las competencias hay jueces, ¿tú sabes quién es un juez?: **es el que pone las calificaciones**

Jessica 7 años 3 meses (niña competidora)

En las competencias hay jueces ¿tú sabes quién es un juez?: **un juez, es un señor o una señora o una persona que te califica los ejercicios que haces, aunque sea tu mamá si lo haces mal te califican, no nada más porque seas su hija te van a calificar bien, ¿tú mamá te ha calificado?: no,**

Karla 8 años 3 meses (niña no competidora)

En las competencias hay jueces, ¿cómo sabes quién es un juez?: **los jueces son los que te dicen las calificaciones.**

Paulina 8 años 11 meses (niña competidora)

¿Cómo sabes quien es un juez en una competencia de gimnasia?: **por que son los que nos califican**

Mario Peña 10 años 6 meses (niño no competidor)

¿Cómo sabes quien es un juez?: **por que dice quien esta bien y quien esta mal y pone las calificaciones.**

Carolina 11 años 10 meses (niña competidora)

En las competencias hay jueces, ¿tú sabes quién es un juez?: **es la persona que te califica**

Está fue la respuesta que más se encontró en las entrevistas, estando presente en todos los grupos de edad. Puede observarse en la gráfica que hay un asenso desde los niños de 6 años hasta los niños de 8 años de edad, independientemente de que sean competidores o no, y baja en los niños de 10 a 12 años; existe una tendencia de los niños de pensar que los jueces son los que únicamente te califican o te checa el ejercicio.

Lo identifican por el uniforme, la ubicación en el área de competencia y su función.

Mariana 7 años 1 mes (niña competidora)

En las competencias hay jueces, ¿cómo sabes quién es un juez?: **mmm... está en unas mesitas y te ponen la calificación.**

Martín 9 años 6 meses

¿y en las competencias de gimnasia?: **pues son los que ponen la calificación, y sentados en una mesa.**

Ariane 9 años 8 meses (niña competidora)

¿y en una competencia cómo identificas a un juez?: **porque están en una mesa y están viendo a la gimnasta que está haciendo su ejercicio.**

Katia 10 años 1 mes (niña no competidora)

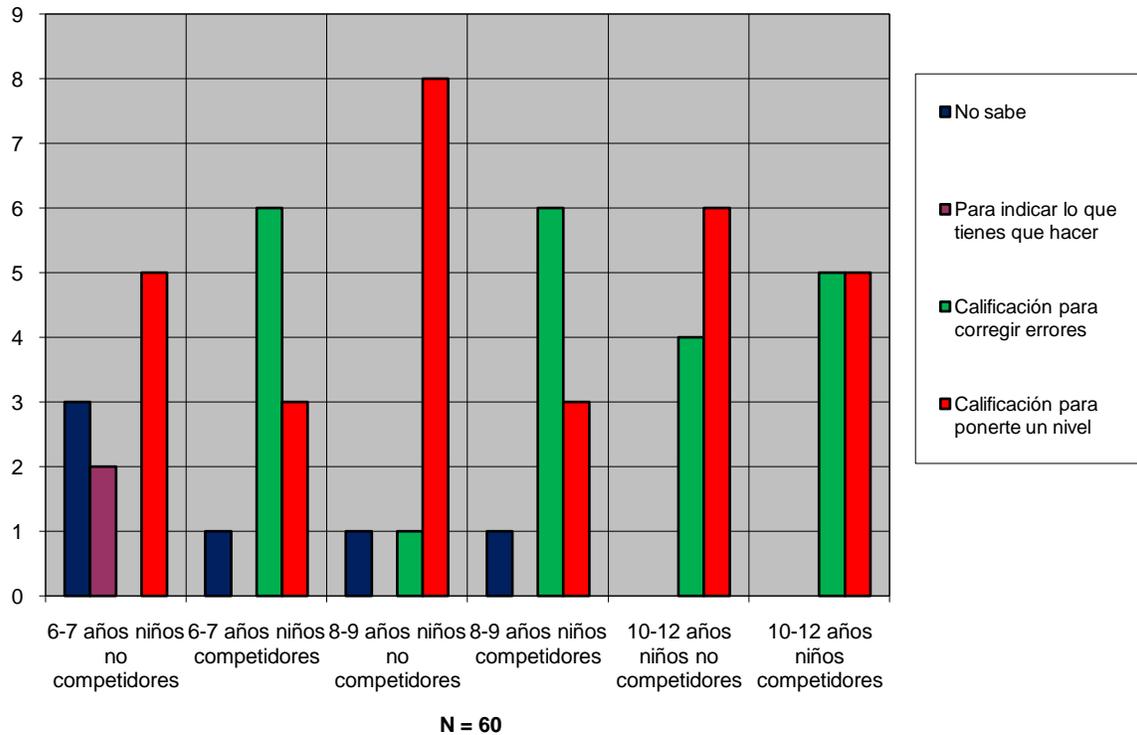
En las competencias hay jueces ¿Tu como sabes quien es un juez?: **por que está sentado poniendo calificación y lo identifico por que todo el tiempo te están mirando y si haces algo mal el empieza a escribir cosas.**

Sofía 11 años 2 meses

¿Cómo sabes quién es un juez?: **pues es alguien que está sentado poniéndote muchísima atención cuando pasas y chocándote toda la rutina como muchos lo hacen, como algunos profesores, etcétera, porque tienen que calificarte.**

En esta categoría se encontró una información más amplia con lo que respecta al juez, agrupan una serie de características desde la vestimenta, la función y el lugar donde se encuentra, se hizo interesante que éste tipo de argumentación va en tendencia ascendente de acuerdo a la edad, observándose una mayor frecuencia de esta en los niños competidores de 10 a 12 años de edad.

Grafico 6. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Para que sirven los jueces?



La intención de ésta pregunta fue saber qué tipo de noción tienen los niños con respecto a los jueces y sus funciones. Para explicar la gráfica se dan ejemplos de las respuestas que los sujetos presentaban y de las cuales surgen las categorías que aquí se presentan

Se observó que una minoría de niños de los 6 hasta los 8 años contestaron con un no se, incluso niños que son competidores y han tenido un contacto directo con los jueces responden de esta manera.

Para indicar lo que tienes que hacer

Sebastián 7 años 7 meses

¿Para que crees que se necesitan los jueces?: **para ver que ejercicio tienen que hacer, por ejemplo en el trampolín en la barra.**

Los niños más pequeños, perciben a los jueces como aquellas personas que les dicen que aparatos pueden utilizar y como los debes utilizar, este tipo de respuesta solo se dio en estas edades, como se puede ver en la grafica 6.

Calificación para corregir errores

Maria Luisa 7 años 8 meses (niña competidora)

¿Para qué crees que sirven los jueces?: **mmm... para que veamos como vamos, o sea y para que ellos sepan que bien vamos y que mal, si tenemos que entrenar más o así,**

Alexandra 9 años 6 meses

¿Para qué sirven los jueces?: **para que pongan lo que les sale mal y que pongan las calificaciones**

Miguel 8 años 11 meses (niño competidor)

¿Para que se necesitan los jueces en la competencia?: **para que nos chequen y vean lo que hacemos mal.**

Eugenia 10 años 1 mes (niña no competidora)

¿Para que sirven los jueces?: **nunca que me habían preguntado eso, pero tal vez sirvan para que pongan las calificaciones y para corregir.**

Alejandro 11 años (niño competidor)

¿Para que se necesitan los jueces?: **para que te pongan las calificaciones, y corregirte, bueno, que te pongan los errores y los dan al el maestro para que te corrija.**

Los niños que son competidores a partir de los 6 años, mencionan que los jueces corrigen los errores que se presentan en la competencia, si se ve la grafica 6. Se puede comparar el número de respuestas con los niños de 8 a 9 años competidores y no competidores, se puede ver una clara diferencia de conceptos, en donde, los niños competidores mencionan que son los que corrigen errores y no así los no competidores, que en su mayoría comenta que es para poner un nivel. Es de señalar que los jueces en una competencia de gimnasia artística, no

es su deber mencionar los errores que tienen el competidor al menos que el entrenador platique con el evaluador para saberlos.

Calificación para ponerte un nivel

Juan Carlos 6 años 11 meses (niño no competidor)

¿Para qué crees que sirvan?: **para entregar las medallas**

Estefanía 7 años 9 meses (niña competidora)

¿Para qué crees que se necesitan los jueces?: **para que te digan quién gana y quién pierde.**

Javier 8 meses 9 meses (niño no competidor)

¿Para que se necesitan los jueces?: **para ver los resultados, por que si se equivocan par ver si pasan de nivel o no, y si lo hacen bien.**

Dafne 9 años 4 meses (niña competidora)

¿Para qué crees que se necesitan los jueces?: **para hasta el final premiarte y ponerte la calificación,**

Mario 10 años 6 meses (niño no competidor)

¿Para que se necesitan los jueces?: **para poner un orden, y para saber el nivel de cada uno, y para ver que es lo que esta bien y que es lo que esta mal, lo que hicieron en su competencia.**

Sofía 11 años 2 meses (niña competidora)

¿Para qué crees que se necesitan los jueces?: **pues porque los jueces son específicamente quienes estudian el código y así sabes realmente cuánto sacas; si no hubiera un juez no supieras bien cuánto sacas**

Este tipo de respuesta aparece entonos los grupos entrevistados, como puede observarse en la gráfica desde muy pequeños la imagen de autoridad, en este caso el juez, influye para saber en que nivel están, los niños que mayor contestación se tuvo fue de los niños no competidores de 8 a 9 años.

Cabe señalar que en gimnasia artística, existen estos niveles de o categorías, pero estos son otorgados por el mismo entrenador. Tomando en cuenta su edad, su capacidad competitiva y su destreza.

Conclusión

Con respecto a las nociones de regla, los datos muestran que desde una edad temprana los niños de este gimnasio, forman conceptos sistemáticos pero no unitarios con respecto a las nociones de regla. La propuesta de que los niños parten de una concepción unitaria, partiendo de la creencia de que son dictados fijos y absolutos hasta una concepción que las considera como una expresión de propósito subyacente, es decir, siendo alterables mediante acuerdo general.

Esta idea de regla se confirma con lo que menciona Haste (1990) donde categoriza a las reglas prescriptas donde señala que son aquellos preceptos que marcan una sanción y me indican un comportamiento específico. Hay de dos tipos las reglas morales, las cuales se caracterizan por ser preceptos que señalaran aspectos trascendentales y universales como el bienestar, la justicia y los derechos humanos; mientras que las reglas convencionales son las relativas al funcionamiento de un grupo social determinado y sólo tienen validez local. Este tipo de reglas han sido ampliamente estudiadas por Elliot Turiel (1983). También corresponde a lo que Piaget menciona en 1932 en su estudio sobre la conciencia de las reglas donde busca establecer cuales son los razonamientos que hacen los niños ante situaciones que implican seguimiento de reglas, es decir la conciencia de las reglas, y concluye que el desarrollo moral está determinado por el desarrollo cognitivo y por las interacciones sociales que el niño mantiene con los adultos y con sus semejantes, y a partir de las cuales adquiere las normas morales. Considera, sin embargo, que el razonamiento moral progresa de forma paralela al desarrollo cognitivo. Sin un progreso cognitivo no se dan las condiciones que permiten el paso de la moral heterónoma a la autónoma.

5. 3 SITUACIÓN B: ¿NIÑOS OBESOS EN GIMNASIA...?

Introducción

La gimnasia artística se caracteriza por ser un deporte elitista, es decir, que no cualquiera puede destacar en esta disciplina, ya que es necesario tener actitudes y aptitudes por encima de las personas comunes, como es el caso de la constitución física y sus las características volitivas.

Tomando en cuenta estudios anteriores, como el de Piaget (1932, 1985), en donde crea una serie de situaciones dilemáticas, para introducirse en el criterio moral del niño; se puede citar el ejemplo del niño que accidentalmente rompe 15 tazas, las cuales se encontraban detrás de una puerta y este la abre y ocurre el incidente, después se les cuenta sobre un niño que toma unos dulces sin permiso y accidentalmente rompe una taza, se les pregunta sobre estas situaciones. Otros como Kohlberg (1989), realiza también dilemas para profundizar en el criterio moral, sobre si este bien el robar o no, encontrando que el pensamiento moral va cambiando de acuerdo con la edad del sujeto, como se menciona al principio de esta investigación.

Basado en esto, se diseño un dilema ya que los niños que asisten a competencias hacen una referencia a que no todos debieran competir, tal es el caso de los niños con sobrepeso, y a los cuales el entrenador ayuda para realizar los ejercicios. Para realizar esta parte de trabajo de investigación se contó con 15 niños y 15 niñas quienes son competidores y con 15 niños y 15 niñas que no son competidores, con la finalidad de encontrar diferencias de sobre este criterio y se les leyó el dilema en donde los niños daban su opinión al respecto.

Objetivo:

- Se buscaba identificar el criterio que tienen los niños sobre aspectos morales y físicos para la práctica de la gimnasia.

Material y método:

Se leyó el dilema a cada uno de los niños, después se realizó el desgrabado para su análisis correspondiente.

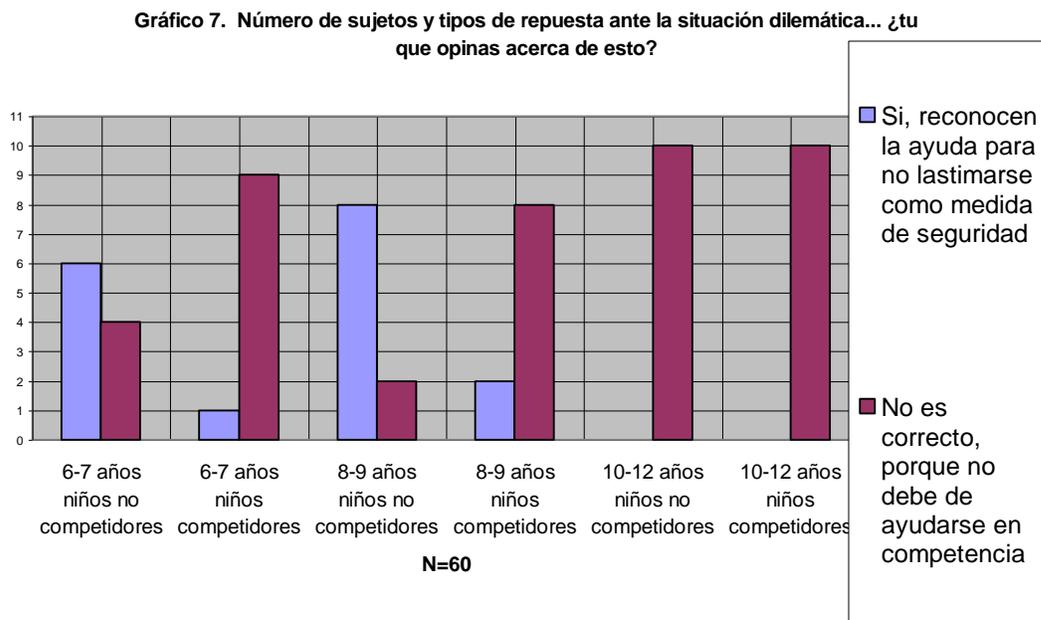
Dilema

1.- Hay un niño que esta un poquito gordito y no puede hacer sus ejercicios en barra y anillos, pero su maestro le ayuda cuando van a las competencias.

Preguntas

- 1.- ¿Tu que opinas a cerca de esto?
- 2.- ¿Qué crees que deba hacer el niño gordito?

Resultados



Para explicar la gráfica se dan ejemplos de las respuestas que los sujetos presentaban y de las cuales surgen las categorías que aquí se presentan

Análisis y discusión

Si, reconocen la ayuda para no lastimarse como medida de seguridad.

Ana Gabriela 6 años 2 meses (niña no competidora)

Se le leyó el dilema.- ¿tu que opinas de esto?: **esta bien, ¿Por qué? para que no se lastimen.**

Jessica 7 años 3 meses (niña competidora)

Se le leyó el dilema. ¿Tú que opinas de esto?: **bien, ¿por qué?: como... yo también estoy un poquito gordita y no me salen todos los ejercicios muy bien que digamos, pero le voy a echar ganas para llegar ¡a las olimpiadas!**

Alejandro 8 años 6 meses (niño no competidor)

Se le leyó el dilema: ¿Tu que opinas de esto?: **que esta bien, ¿Por qué crees que esta bien?: por que si no lo puede hacer bien, para que sea más fácil de hacerlo y no se lastime al hacerlo.**

Cristina 8 años 10 meses

Se le leyó el dilema: ¿Tú que opinas de eso?: **ammm... pues está bien, ¿qué lo ayuden en las competencias?: pues también tiene que prepararse y todo eso**

El tipo de respuesta aparece en dos grupos de edad, a excepción de los niños mayores entre los 10 y 12 años de edad. Donde su criterio es el que le ayude para no lastimarse, el cual es el principal punto de vista, no tanto el que si esté permitida la ayuda del maestro. En donde es más notorio esta respuesta en los niños de 8 a 9 años de edad que no son competidores. Hubo niños que declaraban que también su maestro les ayudaba y que no veían ningún problema, tal es el caso de Jessica de 7 años de edad.

No es correcto, porque no debe ayudarse en competencia.

Juan Carlos 6 años 11 meses (niño no competidor)

Se le leyó el dilema: ¿Tú que opinas?: **que está mal, ¿por qué mal?: porque los niños lo deben de hacer solos, ¿por qué crees eso?: porque tienes que aprender.**

Carlos 7 años 6 meses (niño competidor)

Se le leyó el dilema: ¿Tu crees que está bien que le ayude su maestro? **No, bueno sí, no por que no le debería ayudar, por que es una competencia,**

Martín 9 años 6 meses (niño no competidor)

Se le leyó el dilema: ¿tu que opinas de esto?: **pues no, ¿Por qué?: porque el lo debe de hacer por si mismo.**

Karla 9 años 4 meses (niña competidora)

Se le leyó el dilema. ¿Tú qué opinas de esto?: **pues, que está mal porque está mejor caerte a que te ayuden los maestros y volver a pasar y luego haces todo lo demás, ¿tú crees que esté bien que le ayude su maestro?: no, no está bien,**

Estefanía 10 años (niña no competidora)

Se le leyó el dilema. ¿Tú qué opinas de esto?: **que está mal porque en las competencias no les deben ayudar porque les bajan... no sé, y este... no pueden pasar de clase en todas las competencias,**

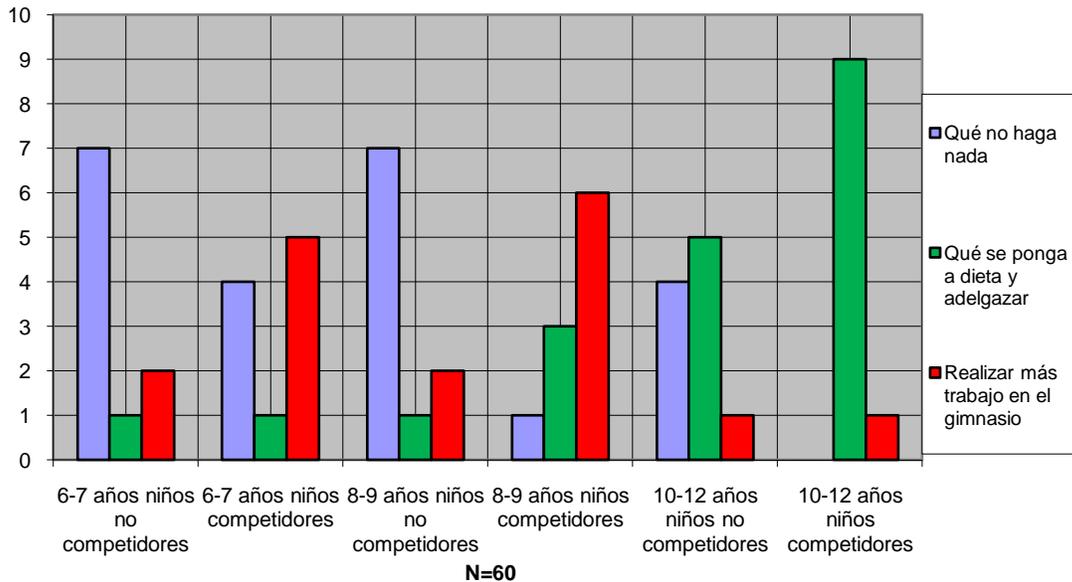
Andrea 12 años 1 mes (niña competidora)

Se le leyó situación 1.- ¿tú que opinas de eso?: **que el niño no debería de ir a las competencias si lo tienen que ayudar, y si va a las competencias vale menos que te caigas a que te ayuden, es mejor caerte a que te ayuden, el niño debería intentar hacer más esfuerzo**

Este tipo de respuesta se encuentra en menor grado en los niños no competidores de 6 a 9 años de edad, y en una mayoría en los niños competidores de todas las edades junto con los niños de 10 a 12 años no competidores.

Se puede observar que todos los niños de 10 a 12 años, contestan que no es correcto recibir la ayuda del profesor, es de mencionar que a esta edad el nivel de convención de las reglas es muy fuerte. Y los niños responde como ellos creen que debe de ser correcto.

Gráfico 8. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Que crees que deba hacer el niño gordito?



Esta pregunta se les hizo, para saber que opciones le podían dar al niño gordito. Para explicar la gráfica se dan ejemplos de las respuestas que los sujetos presentaban y de las cuales surgen las categorías que aquí se presentan:

Que no haga nada

Mayla 6 años 1 mes (niña no competidora)

Se le leyó el dilema: ¿Qué puede hacer el niño?: **nada.**

Mariana 7 años 1 mes (niña competidora)

Se le leyó el dilema: ¿qué puede hacer el niño gordito para que le salgan los ejercicios?: **ehh, este, ¿que te imaginas que puede hacer?: pues nada.**

Javier 8 años 9 meses

Se le leyó el dilema: ¿Qué puede hacer el niño gordito?: **nada, ¿Por qué?: si el niño quiere ir, que vaya, y que le ayuden, ¿estas de acuerdo que el niño vaya a competencias?: si.**

Ariane 9 años 8 meses

Se le leyó el dilema: ¿entonces crees que este mal que el niño gordito vaya a las competencias?: **o sea, sí está bien que el niño gordito vaya a las competencias que no sea enojo y que lo haga bien.**

Cristian 12 años 1 mes (niño no competidor)

¿tu crees que no debería de ir?: **debería de hacer el intento y pues si, si debería de ir,**
¿Qué más puede hacer?, **pues ya nada.**

Esté tipo de respuesta se encontró con mayor auge en niños de 6 a 7, de 8 a 9, no competidores, para ellos no era de gran relevancia que hiciera algo el niño. Sino simplemente seguir asistiendo a clases.

Realizar más trabajo en el gimnasio

Eugenia 7 años 9 meses

Se le leyó el dilema. ¿Qué puede hacer el niño?: **bueno, que trabaje más duró, que se esfuerce más.**

Maria Luisa 7 años 8 meses

Se le leyó el dilema:¿Qué puede hacer el niño gordito?: **mmm... haz de cuenta, me imagino de soy una niña gordita y trato de subirme a las barras, yo soy la que me tengo que esforzarme para subirme, no el maestro es el que se tiene que esforzar para ayudarme.**

Adriana 9 años 11 meses (niña competidora)

Se le leyó el dilema:¿Qué puede hacer el niño godito?: **esforzarse más si quiere competir.**

Maria 11 años 5 meses (niña no competidora)

Se le leyó el dilema: ¿Qué puede hacer el niño gordito?: **que le eche más ganas y que trabaje más.**

Anton 11 años (niño competidor)

Se le leyó el dilema: ¿qué podría hacer?: **si todavía no puede hacer los ejercicios bien, esforzarse más y eso si quiere competir.**

En todos los grupos de edad se observó este tipo de teniendo más auge con los niños de 8 a 9 años competidores, quienes consideran que el trabajo extra le ayudara para ya no recibir ayuda del profesor.

Que se ponga a dieta y adelgazar

Pablo 7 años 11 meses (niño no competidor)

Se le leyó el dilema: ¿Qué puede hacer el niño?: **que se ponga adieta**

Jessica 7 años 3 meses

Se le leyó el dilema: ¿está bien que el niño gordito vaya a la competencia?: **sí, cuando enflaque sí, ¿tú qué le recomendarías?: que coma verduras y que no coma dos meses dulces para poder llegar a ¡las olimpiadas!**

Martin 9 años 6 meses (niño no competidor)

Se le leyó el dilema:¿tu que opinas de esto?: **que adelgace, que tome slim fast, ¿Qué más puede hacer el niño gordito?: que adelgace más.**

Dafne 9 años 4 meses (niña competidora)

Se le leyó el dilema:¿Qué crees que pueda hacer el niño gordito?: **tratar de ya no comer nada y hacer sus ejercicios.**

Susana 11 años 4 meses (niña no competidora)

Se le leyó el dilema: ¿Qué puede hacer el niño?, **que se ponga adieta, ¿Qué más puede hacer el niño?: cuidar su comida.**

Maria José 12 años 4 meses

Se le leyó el dilema¿Qué puede hacer el niño?: **bajar de peso, o que buscara otros deportes.**

Está fue una de las respuestas más dadas por los niños de competidores de 10 a 12 años de edad, donde consideran que para ya no recibir ayuda del profesor es necesario que lleve a cabo una dieta de reducción de peso, incluso hay quienes proponen que busque otros deportes.

Conclusión

Para explicar el paso de una moral a otra y para caracterizar cada una de ellas, J. Piaget partió de la existencia de dos tipos fundamentales de interrelación social: las relaciones de presión y las relaciones de cooperación. Dentro de estas interacciones se reconoce que Las relaciones de presión son las que caracterizan las relaciones que los niños mantienen con los adultos, y las que favorecen la moral heterónoma, mientras que las relaciones de cooperación son las que establece el niño con sus iguales y las que le permiten conseguir una moral autónoma.

Las relaciones de presión mantenidas con los adultos favorecen la moral heterónoma. En esta forma de moral se da un respeto unilateral que implica la desigualdad entre el adulto y el niño, y que conduce al deber y la obligación, un deber esencialmente heterónimo porque resulta de la coacción de los adultos sobre el niño.

En este caso, se ve claro que los niños competidores tratan ven a la ayuda como una regla la cual no pueden cambiar y que esta dictaminada por los adultos, el recibir ayuda en una competencia, para ellos no puede ser, ya que la insistencia de los profesores de evitar ayudas, influye de manera significativa en aquellos niños competidores, no siendo así en niños no competidores, quines pueden ser ayudados para realizar ejercicios y no ven el mismo problema.

5. 4 SITUACIÓN C: IMÁGENES Y REGLAS

Introducción

La gimnasia artística, es un deporte de apreciación, en donde la estética y la elegancia, están presentes en cualquier competencia de esta modalidad. La valoración de la actuación del deportista es subjetiva, pues se basa en un código de puntuación y de apreciación.

La idea de presentarles fotografías, es debido a que los deportes de apreciación tal es el caso de la gimnasia, influye la estructura del ejercicio, al igual como la galanura del atleta al momento de la ejecución dependiendo de donde se encuentre ya sea en un entrenamiento, en competencia o un chequeo (es cuando los gimnastas ensayan una competencia con jueces pero sin competir).

También fue motivo una de las fotografías, para poner a los niños en el dilema: si es correcto que el maestro ayude en las competencias, para ello se les muestra una fotografía de un gimnasta que se encuentra en una competencia, y recibe ayuda de su entrenador, a la cual los niños responden dando su punto de vista.

Se entrevistaron a 15 niños y 15 niñas quienes compiten y 15 niños y 15 niñas que no compiten, con la finalidad de saber si el criterio es el mismo si se asiste a competencias o no.

Objetivo:

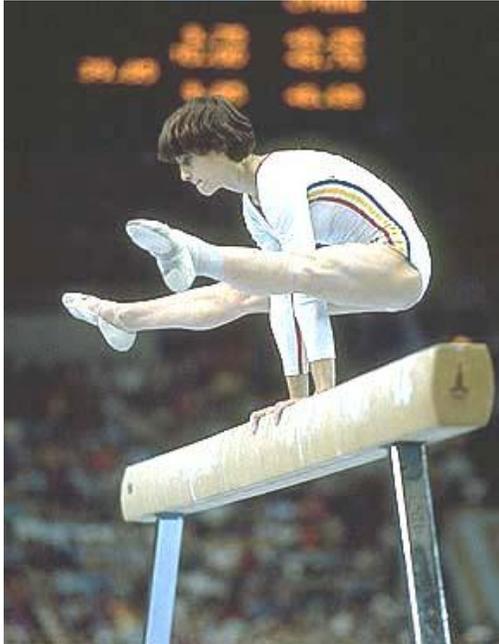
- Ver el efecto que tiene el participar o no en una competencia de gimnasia en el conocimiento que tienen los sujetos sobre las reglas de la gimnasia artística.

Material y método

Se les mostraron las siguientes fotografías:

Fotografía 1

Pregunta de la fotografía:



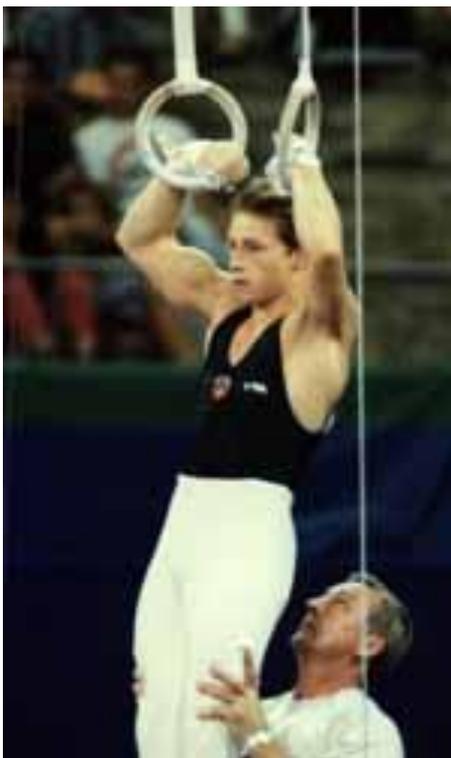
¿Qué reglas tiene que seguir para hacer bien su trabajo?

A través de esta imagen se pretendía buscar, que identificaban como reglas en una competencia de gimnasia, y buscar si

daban otro tipo de reglas a las convencionales.

Fotografía 2

Pregunta de la fotografía



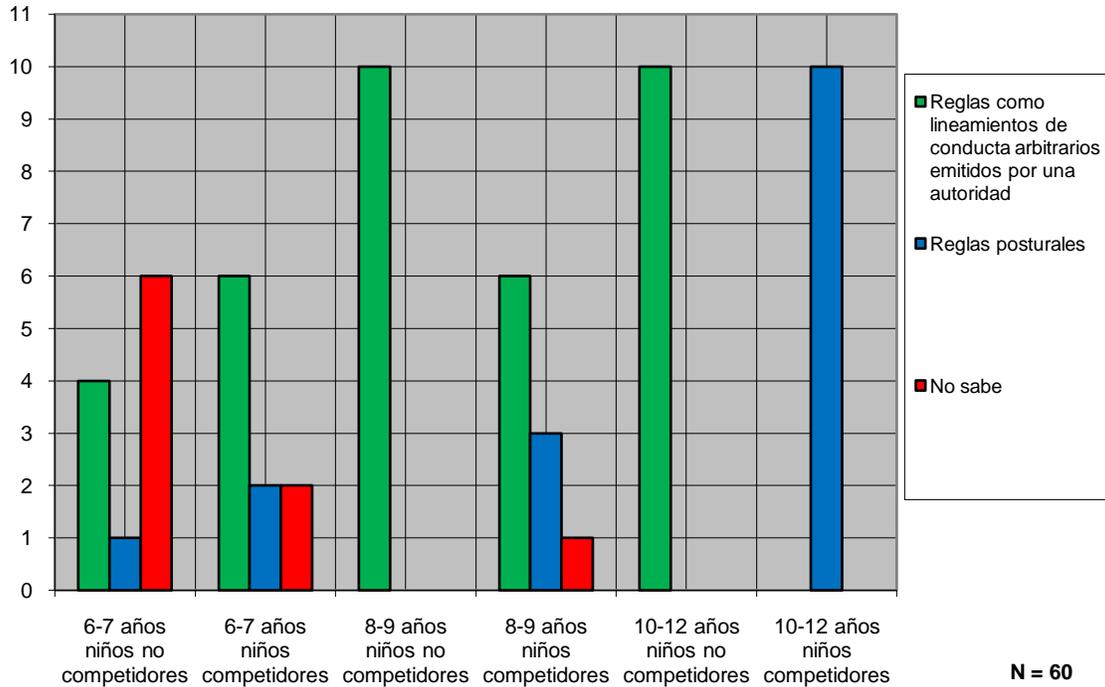
¿Es correcto que su maestro le ayude?

Con esta fotografía, se pretendió poner al niño nuevamente en el dilema; si es correcto recibir ayuda del maestro

Resultados

Fotografía 1.

Gráfico 9. Número de sujetos y tipos de respuesta ante la pregunta ¿Que reglas debe de seguir para hacer bien su trabajo?



Análisis y discusión

Para explicar la gráfica se dan ejemplos de las respuestas que los sujetos presentaban y de las cuales surgen las categorías que aquí se presentan

Reglas como lineamientos de conducta arbitrarios emitidos por una autoridad.

Priscila 7 años 8 meses (niña no competidora)

¿Qué reglas deben seguir para que les salga bien todo?: **no portarnos mal y hacerlo muy bien.**

David 7 años 5 meses (niño competidor)

¿Qué reglas tiene que hacer para sacar buenos puntos? **No distraerse y hacer bien los ejercicios, ¿cómo los tiene que hacer? Entrenando mucho, venir a todas las clases y ya.**

Alejandro 8 años 6 meses

¿Qué reglas deben de seguir ellos para que su rutina les salga bien?: **las reglas que les dan sus entrenadores, para impulsarlos, ¿Cómo que reglas?: no estar jugando, no platicar tanto.**

Karla 9 años 4 meses

¿Qué reglas deben seguir ellos para que salga bien su rutina?: **la que le digan los maestros, ¿cómo que reglas crees?: que pongan atención y no se distraigan, luego también les dicen que no se vayan a otra parte y ya.**

Eugenia 10 años 1 mes

¿Qué reglas deben seguir todos los niños que acabamos de ver, para hacer bien su trabajo?: **pues deben de echarle su mejor esfuerzo, obedecer a tu maestro, y hacer tu mejor esfuerzo.**

Uno de los aspectos que se va construyendo desde temprana edad son que las reglas son patrones de conducta que señalan que tenemos que hacer, es decir que reglas son preceptos conductuales que regulan nuestro actuar, por supuesto conforme pasa el tiempo y se tienen múltiples experiencias se va refinando el concepto de las reglas hasta lograr que el sujeto construya sus propios principio que le permitan el seguimiento y la construcción de reglas en lo futuro, por ellos se puede observar en la gráfica, que los niños no competidores son los que sostienen reglas convencionales como preceptos que tienes que cumplir, con la finalidad de no infringir en faltas, las cuales pueden llevar una consecuencia de castigo.

Reglas posturales

Mayla 6 años 1 mes (niña no competidora)

¿Qué reglas deben hacer los niños para sacar primeros lugares?: **hacerlo bien, ¿Cómo es hacerlo bien? Pues hacerlo bien, ¿Cómo te imaginas que es hacerlo bien?: no se, hacerlo bonito.**

Milem 6 años 11 meses (niña competidora): ¿Qué reglas tienen que seguir para que les salgan bien las cosas?: **mmm... hacer los ejercicios bien, ¿y cómo es hacer los ejercicios bien?: apretar bien las piernas, nada más.**

Ariane 9 años 8 meses (niña competidora)

¿Qué reglas deben seguir ellas para que les salga todo bien?: **hacer puntas, sostenerse con equilibrio, no voltear a otro lado porque sino te caes.**

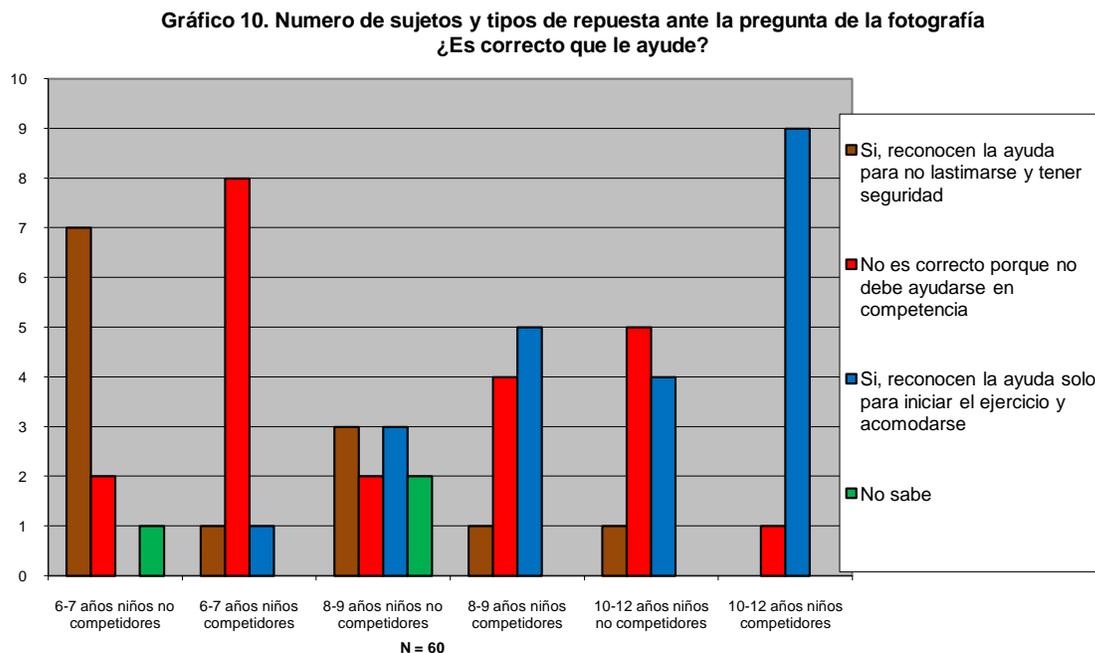
Rodrigo 12 años 3 meses (niño competidor)

¿Qué reglas deben de seguir para hacer lo bien?: **pues concentrarse y hacerlo limpio.**
 ¿Cómo es hacerlo limpio?: **con puntas y piernas bien estiradas, y no separar las piernas, porque entonces si te quitan puntos.**

En diferentes ámbitos deportivos existen múltiples reglas las cuales se deben de cumplir para poder obtener un lugar en una competencia, las repuestas de los sujetos ante que reglas debían de seguir, se ve claramente en la gráfica, el desarrollo que van teniendo los niños competidores en relación a los no competidores. Lo interesante de esto es que todos los niños entrevistados están en un mismo contexto, es decir, todos van a clase, en el mismo gimnasio, y en algunas ocasiones a la misma hora, los profesores que atienden a niños competidores, también trabajan con los niños no competidores.

RESULTADOS

Fotografía 2



Análisis y discusión

Con la fotografía y la pregunta se buscaba saber el criterio que tiene los niños con respecto a si es correcto la ayuda en los ejercicios del maestro al alumno. Se muestran los tipos de respuesta y algunos ejemplos.

No sabe

Se encontraron solo tres niños quienes contestaron que no sabían, es de señalar que son niños quienes no compiten, entre los 6 y los 9 años de edad, a comparación de la grafica 4, en donde solo existen dos tipos de respuesta, la que si es correcto que el entrenador ayude y la que no es correcto por tratarse de una competencia.

Si, reconocen la ayuda para no lastimarse y tener seguridad

Priscila 7 años 8 meses (niña no competidora)

¿Ya te fijaste que le está ayudando su maestro?: **sí, para que no se caiga**, ¿está bien que le ayude su maestro?: **sí para que no se lastime, no se caiga y no se pegue en la cabeza.**

Sebastián 6 años 11 meses (niño competidor)

¿Es correcto que le ayude su maestro?, **si, porque le esta ayudando su maestro, se puede caer**

Alejandro 8 años 6 meses (niño no competidor)

¿Es correcto que su maestro le ayude?: **si**, ¿Por qué crees que es correcto?: **por que si no van también les tienen que ayudar tantito.**

Paulina 8 años 11 meses (niña competidora)

¿es correcto que el maestro le ayude?: **pues si porque que tal si alguna cosa no le sale**, ¿el maestro le puede ayudar? **Si**, ¿y le quitan puntos?: **si le quitan pero, le puede ayudar hasta que le salga.**

Jorge 10 años 11 meses (niño no competidor)

¿Esta bien que le ayude?: **pues si**, ¿Por qué?: **porque a lo mejor no puede hacer el ejercicio solo.**

Este tipo de respuesta fue más dada por los niños más pequeños y que no son competidores, quienes la seguridad para ellos sería el principal motivo para

que el maestro estuviera ayudando. Existe una clara diferencia entre los niños de 6 a 7 años de edad no competidores, y competidores, estos últimos se inclinan más por la regla de no recibir ayuda por parte del entrenador, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

No es correcto, porque no debe de ayudarse en competencia

Ana Gabriela 6 años 2 meses (niña no competidora)

¿Esta bien que le ayude su maestro?: **no**, ¿Por qué? **por que esta en una competencia**

¿Qué pasa si le ayuda?: **lo sacan.**

Joaquín 7 años 4 meses (niño competidor)

¿Es correcto que su maestro ayude?: **no**, ¿crees que el maestro este asiendo mal o el niño?: **el maestro esta haciendo mal en ayudarle.**

Karla 8 años 3 meses (niña no competidora)

¿Crees que esté correcto que le esté ayudando su maestro?: **no**, ¿por qué?: **porque eso es una competencia.**

Adriana 9 años 11 meses (niña competidora)

¿Es correcto que su maestro le ayude?: **no**, ¿Por qué?: **cuando estén en al competencia, deben de tratar de hacerlo solo.**

Mario 10 años 6 meses (niño no competidor)

¿Es correcto que le ayude?: **no**, ¿Por qué?: **en las competencias lo tienen que hacer solo.**

Andrea 12 años 1 mes (niña competidora)

¿Ya te diste cuenta que su maestro le está ayudando?, **si**, ¿y es correcto que su maestro le ayude?: **no lo tiene que hacer solo.**

Este tipo de respuesta fue el que se observo en todos los grupos de edad, aun notando en la fotografía que se encontraba en una competencia, no quitan el reglón sobre que no es correcto el recibir ayuda en una competencia.

Se puede ver que los niños competidores de 6 años edad son los que más sostienen esta postura, para ellos las reglas no se pueden transgredir, porque implicaría una sanción, como *“el quitarle puntos”*, o como algunos contestan que lo pueden *“sacar”* de la competencia.

Es de notar que los niños competidores y no competidores, va cambiando su conceptualización, de acuerdo con la edad, y llegan a tener otros argumentos como los siguientes:

Si, reconocen la ayuda solo para iniciar el ejercicio y acomodarse

Carlos 7 años 6 meses (niño competidor)

¿Está correcto que le ayude su maestro? **Bueno no está mal por que nada mas le está ayudando a subir.**

Alexandra 9 años 6 meses (niña no competidora)

Su maestro le está ayudando ¿tú crees que sea correcto que su maestro le ayude?: **Sí, ¿por qué?: porque cómo te vas a subir a eso.**

Mariana 9 años 5 meses (niña competidora)

¿Ya te diste cuenta que le están ayudando?: **si, ¿crees que sea correcto que su maestro le ayude?: talvez a subir si, si no hay escaleras, ¿crees que sea correcto que le ayude?: aquí si, pero hacer los ejercicios no.**

Estefanía 10 años (niña no competidora)

¿Tú crees que sea correcto que su maestro le ayude?: **sí, porque luego no alcanzan y se pueden caer, y si lo deja sólo no puede agarrar los anillos.**

Mario 11 años 3 meses (niño competidor)

Oye, aquí su entrenador lo esta ayudando, **no, no lo esta ayudando lo esta subiendo a los anillos, ¿y subirlo no es ayudarlo?, no, nada más lo esta subiendo, ¿esta permitido que su maestro lo suba?, si, si esta permitido. ¿Por qué?, bueno es que los anillos están muy altos y no puede subirse solo.**

En este tipo de respuesta que dieron los niños competidores, en donde ven que el ayudar al competidor a tomar los anillos (aparato de competencia en gimnasia artística), está permitido. Estos niños llegan argumentar que es correcto, sin embargo el ayudar a realizar los ejercicios es lo que no puede ayudar el profesor.

Si observamos la gráfica 7, es muy claro que los niños competidores de 10 a 12 años, son los que más reconocen que la ayuda no puede causar un castigo, como una penalización o sanción.

Conclusión de las fotografías

Con esta situación en donde se presenta fotografías a los niños, se puede dar cuenta que existen más muchas reglas en el entorno del niño, y que estas tienen que ser identificadas para la interacción con los demás y con su medio en donde se desarrolla. Con lo que respecta a la identificación de reglas que deben seguir en una competencia, no se pensó que los niños quienes son competidores dieran contestaciones distintas a la de los demás.

Con respecto a la fotografía en donde el maestro ayuda al gimnasta, realmente los niños entraron en conflicto, ya que algunos de ellos no estaban de acuerdo en que recibiera ayuda, sin embargo lo estaban viendo de un gimnasta olímpico, y aun así no podían decir que se transgrediera la regla. No obstante los niños que han tendido más experiencia y participación en una competencia, pueden argumentar que tiene validez sin tener ninguna sanción.

VI. Conclusiones Generales

Con respecto a las nociones de regla, los datos muestran que desde una edad temprana los niños de este gimnasio, forman conceptos sistemáticos pero no unitarios con respecto a las nociones de regla. La propuesta de que los niños parten de una concepción unitaria, partiendo de la creencia de que son dictados fijos y absolutos hasta una concepción que las considera como una expresión de propósito subyacente, es decir, siendo alterables mediante acuerdo general.

Con lo que respecta al problema dilemático, se encontró que existe un patrón de evolución acerca del recibir ayuda del maestro hacia el alumno en una competencia gimnástica, teniendo como referencia que en el dilema es un niño con sobre peso; aquí los niños de 6 años que realizan competencias parte con la idea de que no es correcto recibir ayuda, esta idea es llevada por los niños hasta los 10 y 12 años en donde argumentan los niños que no sería conveniente que los niños con sobre peso participaran en competencias y algunos tienen la idea de que no deben asistir a entrenamientos, en su mayoría comentan que sería necesario que el niño obtuviera una dieta y bajara de peso, no así los niños que no van a competencias, quienes argumentan que si es correcto que le ayude el maestro, ya sea por cuestiones de seguridad o para que el niño pueda realizar su ejercicio sin dificultad.

Con la primera fotografía, se encontró que los niños que no son competidores, ven reglas de tipo convencional, como son: el portarse bien, no empujar a sus compañeros, hacerle caso al maestro; no así los niños competidores que en su mayoría ven reglas posturales, como el estirar las piernas, "hacer puntas" (es la acción de estirar la pierna y el empeine hasta formar una figura de punta), con la segunda fotografía, se les cuestiono si era correcto que el maestro le ayudara al niño que esta en competencia, la mayoría de los niños reconocen el ayudar para que no se lastime, otros no lo ven correcto; los niños competidores de 6 y hasta los 9 años argumentan que no es correcto

ayudar, los niños de 10 a 12 años, no ven tal problema ya que dicen que esta permitido que se realice la ayuda del maestro.

En el ámbito de educación física y deporte aun no se han realizado muchos estudios con respecto a estos tópicos, lo interesante de este trabajo es que se realiza en un contexto donde todos están inmersos sobre una temática, sin embargo, la concepción va directamente relacionada al desarrollo del conocimiento social.

La moralidad es algo que permite la convivencia e interacción con los otros y para ello establecemos varias categorías que son los juicios morales donde intervienen los valores y se juzga acerca de lo bueno entendido como una práctica social o noción que un sistema social aprueba y respalda, mientras que lo malo será lo contrario, algo que el grupo no da cabida a su existencia porque rompe el equilibrio.

El otro rubro son las reglas sociales que son convenciones o enunciados que nos indican un comportamiento específico y trae consigo una sanción en caso de no cumplirla.

Ante estos dos parámetros sobre la moralidad se puede afirmar que estas reglas y juicios morales serán una guía de interacción, porque la finalidad de estas es lograr una convivencia y cooperación es decir que el individuo tome en cuenta y reconozca la existencia de otro que es diferente a él mismo. Así pues podemos asegurar que la moralidad nos permite saber que podemos esperar del otro, jerarquiza y da una posición a las personas, las instituciones, organiza y categoriza el mundo social en que vivimos.

Las reglas no siempre son justas, muchas veces legitiman relaciones desiguales de poder, y se convierten en límites y determinantes para la acción afectando el grado de autonomía de los sujetos (Tenti Fanfani, 2001).

La importancia que recibe esta tesis es que la psicología social puede manejarse en cualquier ambiente, en la actualidad pero aun siendo escasos ya existen trabajos de la línea de psicología social del deporte, dando cabida a distintos enfoques psicosociales, es de considerar que este tipo de estudios ayudan a una mejor comprensión de la realidad del niño.

Es importante el saber que la psicología social tiene un campo de acción muy amplio lleno de intersubjetividad y enfoques diversos, las nociones sociales de reglas y normas es un ejemplo de ello, ya que todos estamos inmersos de estas en cualquier momento o situación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, P.J. 2000. Educación Física, movimiento y curriculum. Ediciones Morata, S.L.y Ministerio de educación y cultura Madrid.
- Asch. S. 1952. Social Psychology. Englewood Cliffs, N. J. (Trad. Psicología social. Buenos Aires: Eudeba 1962.)
- Aspin, D. (1975). "ethical aspects of sports and games", Proceedings of the philosophy of education society of great Britain, en: Arnold, P.J. 2000. Educación Física, movimiento y curriculum. Ediciones Morata, S.L.y Ministerio de educación y cultura Madrid.
- Bigelow, B. Tesón, G. y Lewko, J. 1996. Learning the rules. The anatomy of children´s relationships. Guilford Press, New York,
- Blasi, A. The development of identity: some implications for moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren (eds) The moral Self Cambridge, MA; MIT Press
- Cuevas, Rubén. 1996. "Gimnasia básica, teoría y metodología"ed. Ediciones deportivas latinoamericanas. México.
- Delval Juan. 2001. "Descubrir el pensamiento de los niños, introducción a la práctica del método clínico, ed. Paidós. Barcelona.
- Delval, J. (1994) El desarrollo Humano. Siglo Veintiuno Editores. España: 458 – 493.
- Muñoz, A. (2007) "La comprensión y la expresión de las reglas escolares en niños y adolescentes: un estudio evolutivo. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.
- García-Ferrando, M. (1990). Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens A. 1989. Sociología, Alianza universidad, Madrid.
- Gimnasia Artística. Técnicas y actividades prácticas, Manual de educación física y deportes. Ed. Océano, 2000. España. P. 289 – 298.
- Haste Helen. 1990. "La adquisición de las reglas" en: la elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño. Jerome Bruner, Helen Haste, Comp. ed. Paidós, España.
- Heider , F 1958. The psychology of interpersonal relations. Nueva York, Wiley. En Turiel Elliot. 1983. "El desarrollo del conocimiento social moralidad y convención", ed. Debate, España.

- Hernández, Mendo, Antonio 2002 Concepto de psicología del deporte: una revisión bibliográfica. Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital.
- Kant , E. 1960. Educación, Trad. Churton, G:A:, University of Michigan, trad. Cast.: Pedagogía, Madrid, 1983.
- Kohlberg, L. 1963. The development and identification, en H. Stevenson (ed). Child psychology. 62nd yearbook of the national society for the study of education, university of Chicago.
- Kohlberg, L. 1969. Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. Chicago: rand McNally. En Turiel Elliot. 1983. "El desarrollo del conocimiento social moralidad y convención", ed. Debate, España.
- Kohlberg, L. 1971. "stages of moral development as a basis for moral education", en : Arnold, P.J. 2000. Educación Física, movimiento y curriculum. Ediciones Morata, S.L.y Ministerio de educación y cultura Madrid.
- Kohlberg, L. 1976. "Estudios morales y moralización, el enfoque cognitivo evolutivo" en: El mundo social en la mente infantil. Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza, Comp. ed. Alianza, Madrid 1989.
- Köhler, W. 1938, The place of value in a world of facts. Nueva York. En Turiel Elliot. 1983. "El desarrollo del conocimiento social moralidad y convención", ed. Debate, España
- Leguet, Jackes 1985 "Acciones motrices en gimnasia deportiva. Ed. Vigot, París
- Lewin, K. A. 1935. Dynamic theory of personality, Nueva York, ed. McGraw-Hill.
- Lockhart, K. L. Abrahams, Osherson, D. N. 1977. Children's understanding of uniformity in the environment. Child Development.
- McIntosh, P. 1979. Fair play: Ethics in sport and education, Londres, Heinemann. En: Arnold, P.J. 2000. Educación Física, movimiento y curriculum. Ediciones Morata, S.L.y Ministerio de educación y cultura Madrid.
- Mead, George H. 1972. "Espíritu, persona y sociedad" desde el punto de vista del conductismo social, Psicología Social y Sociología ed. Paidós. 3ra ed. Buenos Aires.
- Mora, Martín 2002 "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici" Universidad de Guadalajara (México). Athenea Digital. Num. 2
- Moreno, Luis y Waldegg, G. 1992. "Constructivismo y Educación" Programa de Actualización del Magisterio. Ed. Siglo XXI. México.

- Onrubia, J. 1999. "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas" en: El constructivismo en el aula. Ed. Graó. Coll, C. et al.
- Piaget, Jean 1974, Seis estudios de Psicología, México, Seix Barral.
- Piaget, Jean. (1932), (1985). "El criterio moral en el niño" tr. Nuria Vidal, ed. Roca, México
- Piaget; Jean. 1984. "La representación del mundo en el niño", ed. Morata, Ver. Española, Vicente Valls y Angeles. 6ta. Ed. Madrid
- Prencipe, A., and Helwig. C. June 2002 The development of reasoning about teaching of values in school and family contexts. Child Development., 73, 3, 841-896.
- Pring, R. (1984) Personal and social education en the curriculum, Londres, Hodder & Stoughton. En: Arnold, P.J. 2000. Educación Física, movimiento y curriculum. Ediciones Morata, S.L.y Ministerio de educación y cultura Madrid.
- Tapp, J., y Kohlberg. L. 1971. Development senses of law and legal justice. Journal of social issues.
- Tenti Fanfani, Emilio. Sociología de la Educación, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes ediciones, 2001.
- Turiel Elliot. 1984. "El desarrollo del conocimiento social moralidad y convención", ed. Debate, España.
- Vygotsky, L. S. 1932,1962, Thought and language. Cambrige. (traducción al castellano: pensamiento y lenguaje. Buenos Aires 1977) en Turiel Elliot. 1983. "El desarrollo del conocimiento social moralidad y convención", ed. Debate, España.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychology process; Harvard University, Press, Cambridge, en En Mugny, G, La construcción social de la inteligencia. Ed. Trillas 1983.
- Walker, L. J., & Pitts, R. C. 1998. Naturalistic conceptions of moral maturity. Developmental Psychology, 34, 403-419.
- Werner, H. 1957. comparative psychology of mental development. Nueva York. International Universities, (trad. Psicología comparada del desarrollo mental. Buenos Aires, ed. Paidos 1965,).
- Wertheimer. M. 1935, Some problems in the theory of ethics. Social research. En Turiel Elliot. 1983. "El desarrollo del conocimiento social moralidad y convención", ed. Debate, España.

Wilson, J. (1970). "Moral Thinking", Londres, Heinemann. Williams, N. y Sugarman, B. (1967). "Introduction to moral education, Harmondsworth, Penguin. en: Arnold, P.J. 2000. Educación Física, Movimiento y Curriculum. Ediciones Morata, S.L.y Ministerio de educación y cultura Madrid.