

77



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

Facultad de Estudios Superiores
Iztacala

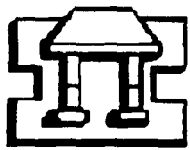
**LA MULTIMEDIA COMO HERRAMIENTA
EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN EN
VALORES:**

Una propuesta de trabajo en
la educación media básica

**T E S I S I N A
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
SILVIA GARCÍA SALCEDO**

**ASESORES: MTRA. MA. ANTONIETA DORANTES GÓMEZ
LIC. JORGE GUERRA GARCÍA
LIC. AMADOR RAÚL RODRÍGUEZ TOVAR**

LOS REYES IZTACALA, ABRIL DEL 2002



IZTACALA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi Abuela,
Por estar siempre presente.

A mis Padres,
Por la vida y la ocasión de crecer.

A mis Tíos,
Por su tenaz apoyo.

A mis Amigos,
Porque sé que cuento con ellos.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.	
EL DESARROLLO MORAL DE JEAN PIAGET Y LAWRENCE KOHLBERG.	3
1.1 <i>La contribución esencial de Piaget en el desarrollo moral</i>	5
1.2 <i>La contribución esencial del Lawrence Kohlberg en el desarrollo moral</i>	10
1.3 <i>Educación de valores en Kohlberg.</i>	23
CAPÍTULO II.	
LA INFORMÁTICA COMO UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA.	32
2.1 <i>La multimedia en la educación.</i>	35
2.2 <i>El lenguaje logo aplicado a la educación.</i>	43
2.3 <i>El lenguaje logo como facilitador de la formación de valores.</i>	48
CAPÍTULO III.	
EL USO DE MICROMUNDOS, LENGUAJE LOGO, EN LA EDUCACIÓN DE VALORES.	53
3.1 <i>Estrategia didáctica aplicada en la educación de valores.</i>	56
CONCLUSIONES	72
DISCUSIÓN	76
REFERENCIAS	79
ANEXOS	83

RESUMEN

El objetivo de esta tesina fue analizar el uso pedagógico de la multimedia como herramienta facilitadora de la enseñanza-aprendizaje de los valores morales en la educación media básica. En el primer capítulo, se analizó la contribución esencial del desarrollo moral de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg así como los aspectos específicos de cada teoría. Nuestra expectativa se centró a la educación de valores desde la perspectiva de Kohlberg, se investigó el papel que desempeña el docente, el alumno y los padres de familia en la formación de valores. En el segundo capítulo, se desarrolló el tema de la informática como una herramienta educativa, una parte de la informática, es la multimedia, la cual es una herramienta que utilizaremos como propuesta en la formación de valores. El programa multimedia que proponemos es el llamado lenguaje logo o micromundos, el cual abarca todos los requerimientos para ser un programa multimedia, y por último en el tercer capítulo, se abordó la tecnología aplicada en la educación, así mismo, se propone una estrategia didáctica aplicada a la educación de valores enfocada a la metodología de Kohlberg y se usó la estrategia de los grupos de discusión en dilemas morales para fomentar un compromiso en los alumnos demostrado a través del programa multimedia llamado micromundos.

INTRODUCCIÓN

Concebir la educación escolar como una práctica basada únicamente en la simple transmisión de conocimientos históricos, teoremas, contenidos relativos a los hechos, etcétera, responde a un análisis o a unas visiones o creencias sin duda limitada e incompletas respecto a los fines de la educación y al papel de las instituciones escolares.

Las personas que nos dedicamos a la educación sabemos de la importancia de proporcionar estímulos de diverso orden a los alumnos para promover el aprendizaje y desarrollar capacidades de naturaleza diversa que ayude a su educación integral y no sólo a su instrucción. Esta convicción no es nueva. Ha estado presente especialmente en los hábitos docentes de muchos profesores de Educación básica, aunque no siempre compartida o al menos desarrollada suficientemente con prácticas concretas en etapas educativas superiores.

La educación en valores se justifica por la necesidad que tenemos los individuos de comprometernos con determinados principios que nos sirvan para realizar nuestras acciones y las de los demás. Están presentes en la vida cotidiana, los manifestamos mediante conductas y también mediante opiniones expresadas diariamente o por escrito y suele dar lugar a normas sociales. Los valores "sirven" para guiar las conductas de las personas, son el fundamento por el cual hacemos o dejamos de hacer una cosa en un determinado momento.

Los valores son contenidos que pueden ser aprendidos y pueden ser enseñados. Sería deseable que no únicamente mediante la intención de los educadores y de sus alumnos sino a través de las diversas áreas curriculares o de las enseñanzas transversales.

Los aprendizajes deberían ser promovidos igualmente a través de la imitación de modelos y prácticas propias de la vida cotidiana observables en la escuela y en la familia de cada uno de nuestros alumnos y a la vez, a través de las distintas áreas curriculares con la contribución decidida y compartida de los docentes.

La educación en valores sugiere el empleo de un conjunto de estrategias didácticas muy específicas. Utilizar los juegos de simulación, los debates, las mesas redondas, el comentario de una película y de noticias del periódico o el análisis de un hecho acaecido en la propia escuela, son entre otras alternativas que contrastan a menudo con las estrategias didácticas oportunas para otros contenidos y aprendizajes.

Que los valores pueden enseñarse y aprenderse y para ello requerir determinadas estrategias didácticas, es el principio en que se fundamenta dicho trabajo, la contribución esencial del desarrollo moral desde la perspectiva de Lawrence Kohlberg, se tomó como base para proponer una estrategia de enseñanza-aprendizaje, abordando las nuevas tecnologías aplicadas en la educación.

La estrategia didáctica para la educación de valores la realizaremos a través de la herramienta educativa llamada "micromundos". Este programa lo estamos proponiendo en forma tal que su lenguaje sea explotado junto con el currículum de las áreas, mediante una metodología que permita a los alumnos a interactuar entre ellos y construir sus propios conocimientos. Apoyando a la relación entre el enseñar y aprender de una manera realmente diferente, desde una concepción que nos lleve a re-pensar el sentido de la escuela y fomentando en los alumnos un compromiso consigo mismo y conjuntando a los integrantes de su grupo con la técnica de discusión de dilemas morales logrando la apropiación y significación del conocimiento.

CAPÍTULO I

El desarrollo Moral de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg

En este primer capítulo, se analiza la contribución esencial del desarrollo moral de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg y los aspectos específicos de cada teoría, enfocamos nuestra atención a la educación de valores desde la perspectiva de L. Kohlberg, así como el papel que desempeña el docente, el alumno y los padres de familia en la formación de valores.

Elizabeth Hall, en una entrevista a Jean Piaget para la revista *Psychology Today* (1971) escribe: "Se les considera a usted y Freud, como los dos gigantes del pensamiento del siglo XX. Si Freud transformó nuestra concepción de la personalidad, usted hace lo mismo con la inteligencia". Y el conocido Roger Brown destaca la figura y la obra de Jean Piaget en los siguientes términos: "Después de Freud, ha sido Jean Piaget, creo yo, el que ha llevado a cabo la aportación más importante a la psicología moderna".

Un estudio sobre la psicología moral tiene que hacer referencia a las investigaciones de Jean Piaget. Su libro, *El criterio moral en el niño* (1931), ha marcado el rumbo de los estudios de la psicología moral y ha corregido la carga emotiva inaugurada por Sigmund Freud. Desafortunadamente, algunos piensan que el único aporte de la psicología sobre el fenómeno moral fue hecho por Freud y otros alegan de que también murió con él. Pero, no es así, en la psicología moderna se pueden destacar tres figuras que sobresalen por sus aportes sobre el fenómeno moral: Jean Piaget, Eric Erikson y Lawrence Kohlberg. Los tres han ayudado a comprender más hondamente la dimensión ético-moral que pertenece a la misma estructura de la persona humana. Pero el mismo Lawrence Kohlberg, ciertamente el más conocido y la primera figura dentro del campo de la psicología moral contemporánea, confiesa que su teoría de los seis estadios del desarrollo del juicio moral ha sido elaborada a partir del método piagetano: "tanto el

contenido como el método de las entrevistas estaban inspirados en la obra de Piaget' (Mifsud, 1985)

Kohlberg, refiriéndose explícitamente a *El criterio moral en el niño*, declara: "Mi trabajo sobre la moralidad comenzó a partir de las nociones piagetanas de que el niño es un filósofo. Inspirado por el esfuerzo pionero de Jean Piaget de aplicar una perspectiva estructural al desarrollo moral, he elaborado paulatinamente a lo largo de los años un esquema tipológico describiendo estadios generales del pensamiento". (Mifsud, 1985)

No es la finalidad de este trabajo una comparación entre Kohlberg y Piaget con referencia al fenómeno moral, pues no cabe duda de que Jean Piaget es la fuente principal de Kohlberg y esto lo afirmamos por dos razones principales: a) Kohlberg es un discípulo de Piaget desde el momento en que sigue la línea de psicología evolutiva y de la epistemología genética inaugurada por Piaget; y b) el punto de partida de Kohlberg es la intuición principal de Piaget de estudiar el fenómeno moral desde el juicio moral y describir su desarrollo en términos de estadios

Se podría sostener que Kohlberg complementa a Piaget, lo cual es sólo lógico considerando que Piaget ha dedicado solamente una obra al desarrollo moral mientras que Kohlberg se ha centrado en el estudio del desarrollo moral.

Ahora, las contribuciones de Jean Piaget a la psicología infantil y al estudio psicológico del desarrollo moral han dejado sus huellas y cualquier estudio en estos dos campos no puede prescindir de las aportaciones de Piaget. Así describiremos la principal contribución de Piaget en el campo del desarrollo moral del cual Kohlberg parte para el desarrollo de su estudio, también en el campo de la moral.

1 La contribución esencial de Piaget en el desarrollo moral.

Como es bien sabido, para Piaget la evolución del razonamiento humano pasa por una serie de estadios o etapas que culminan en la adquisición, por parte de los sujetos adolescentes y adultos, de una mayor capacidad lógico - intelectual para razonar abstracta y formalmente de modo correcto. La reconstrucción ideal del razonamiento humano realizada por Piaget y colaboradores, descansa básicamente en tres estadios: los conocidos estadio preoperacional, el operacional - concreto y el formal - operacional. Cada uno de estos estadios supone, tanto para Piaget como para Kohlberg, una secuencia de desarrollo que es estructuralmente más equilibrada que la anterior. Además, la trayectoria de estadios comporta un tránsito desde una inteligencia perceptible, estrechamente vinculada a lo real y lo directamente percibido, hacia una inteligencia más abstracta.

El origen del modelo cognitivo-evolutivo se halla en la concepción estructuralista de adquisición del conocimiento propuesta por Piaget. Este nuevo modo de concebir la inteligencia y su desarrollo supuso la necesidad de considerar una interrelación más activa de cada sujeto con su ambiente, y a la vez, dio lugar a que esta forma de concebir el desarrollo intelectual se aplicará también al desarrollo moral. De este modo se distinguieron diferentes estudios o estructuras de razonamiento en las cuales las personas procesaban de un modo similar los asuntos morales.

Piaget encontró que los niños de 5 a 7 años consideraban que las reglas que guiaban sus juegos provenían de la autoridad de otros (niños mayores, adultos). Al llegar a los 10 años aproximadamente se daban cuenta de que estas reglas habían sido inventadas por otros niños y que, por lo tanto, podían cambiarse.

También la idea de justicia variaba con la edad. Así, los niños más pequeños encontraban el castigo como un modo de equilibrio, primando el deber y la

obligatoriedad de una acción, por encima de las circunstancias: es la etapa del realismo moral o moralidad heterónoma. Los juicios morales se basan en las figuras que representan la autoridad.

Posteriormente, los niños desarrollan una moral de cooperación o reciprocidad (moralidad autónoma). Se reconoce, entonces, que actuar moralmente no supone obedecer a la autoridad sino elaborar principios a través de los cuales se llegue a un acuerdo mutuo. El pasar de un tipo de moralidad a otra es posible al superar el pensamiento egocéntrico y considerar las opiniones de los demás. Las interacciones con los compañeros facilitan que se experimente la necesidad de respetarse mutuamente (Gordillo, 1992).

La primera etapa se caracteriza por la obediencia automática, considerando a los adultos con autoridad como personas omnipotentes, los niños siguen las reglas durante esta etapa, establecidas por las autoridades, sin poner en tela de juicio su justicia, juzgando estos actos como "buenos" o "malos" en relación con sus consecuencias más que en función de las motivaciones que se encuentran a su base. En la segunda etapa los niños tienen capacidad para resolver un problema dado y razonar sobre la base de hipótesis y proposiciones, analizando sus problemas desde distintos puntos de vista y tomar en consideración muchos factores para su resolución.

Piaget constata que "en general, las reglas llamadas morales pueden dividirse en reglas constituidas o costumbres que dependen del consentimiento mutuo y en reglas constitutivas o principios funcionales que hacen posible la cooperación y la reciprocidad" (Piaget, 1977). Así que la regla racional puede ser constituida o constituyente, debido al respeto mutuo.

Entonces son la cooperación y el respeto mutuo los que permiten el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. La moral heterónoma es el producto de la presión adulta a causa de un respeto unilateral. Gradualmente surge la

cooperación que es un factor de personalidad en cuanto que el "yo" se sitúa y se somete en y a la realidad. Por lo tanto, las reglas dejan de ser puramente exteriores. A la vez, el respeto mutuo es la condición necesaria para la autonomía bajo su doble aspecto intelectual y moral:

- a) intelectualmente libera al niño de las opiniones impuestas a favor de la coherencia interna y del control mutuo y
- b) moralmente, sustituye las normas de autoridad exteriores a él por una norma inmanente a la acción y a la conciencia que es la reciprocidad en simpatía.

En la investigación sobre el respeto por las reglas, Piaget deduce que existen dos moralidades en el niño, a la primera le dio el nombre de "etapa de realismo moral o por coacción" y la segunda la denominó "etapa de moralidad autónoma o por cooperación".

1.1.1 Realismo moral.

La moralidad de la restricción o heterónoma, se argumenta en el sentido de que los niños cuando nacen, son egocéntricos y todo gira alrededor de ellos; posteriormente, tanto en su desarrollo social como cognitivo, van descentrándose de manera progresiva y empezando a coordinar relaciones o puntos de vista en un proceso que va desde la infancia hasta la adolescencia.

Esta etapa del realismo moral se caracteriza principalmente por el respeto por las reglas sagradas que emanan de los adultos. Las limitaciones cognoscitivas del niño le conduce a confundir las reglas morales con las leyes físicas y a considerar las reglas como cosas externas y fijas. Además, para el niño las reglas son absolutas a causa de su egocentrismo (su inhabilidad para distinguir su punto de vista y de los otros) y de su 'realismo' (su inhabilidad para distinguir entre los aspectos subjetivos y objetivos de su experiencia). El respeto unilateral por los

adultos tiene como resultado el considerar las reglas como sagradas e inmutables (Mifsud, 1985).

Piaget sostiene que el respeto por la ley del niño de seis años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica. Como quien está entrando en el mundo de la interacción social conscientemente, por primera vez, el niño de seis años percibe la presencia de las autoridades (normalmente adultos) que insisten en que siga las reglas.

No sabe por qué insisten, sino sólo hace mejor en escuchar. Se imagina que las reglas de las autoridades son fijas, porque no se puede alejar de su propio rol y ver sus acciones desde la perspectiva de los demás. Así cree que está siguiendo las reglas fielmente incluso cuando no lo está y se imaginan terribles consecuencias si se desviara de sus reglas. Es comprensible que Piaget llame a este estadio de respeto unilateral (sólo una dirección).

El movimiento del primer al segundo nivel no es un proceso puramente cognitivo. Los niños no piensan sencillamente en una nueva definición de reglas y respeto. Más bien la redefinición cognitiva (nueva comprensión o conciencia) emerge a medida que los niños negocian una nueva serie de relaciones sociales. Al hacerse compañeros —uno de varios jugadores en un equipo o miembros de una clase— lentamente van desarrollando conceptos morales para guiar su conducta. La conducta de los niños se hace más racionalmente guiada por las reglas a medida que entienden mejor los conceptos sociales en que éstas operan. (Hersh 1984).

1.1.2 Moralidad autónoma o por cooperación.

Piaget afirma que la moral autónoma o por cooperación se desarrolla en todos los niños mientras que no exista un regreso en la evolución a causa de un excesivo autoritarismo de los padres o una falta de la experiencia de cooperación, (Mifsud,

1985) surgiendo en el niño una moral autónoma de justicia que reemplaza la moral heteronoma que se basaba en un respeto unilateral por la autoridad adulta.

A medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia. Implicados en faenas comunes, los compañeros se comunican sus intenciones más fácilmente y pueden verse a sí mismos como personas que toman decisiones. Desarrollan un sentimiento de desigualdad y una comprensión de que la otra persona obra y piensa de forma muy parecida a ellos mismos. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral: uno respeta las reglas porque los demás lo hacen y porque quieren participar igualmente en las actividades conjuntas del grupo.

Este desarrollo social implica conocimiento y afecto. Obviamente, si los niños no se sintieran emocionalmente atraídos a jugar con sus compañeros, no habría motivación para desarrollar un nuevo conjunto de relaciones. Pero en el desarrollo, las emociones son también cognitivamente reestructuradas. El respeto en el primer nivel está basado casi completamente en el miedo. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía tienen miedo de otra gente, han aprendido a distinguir el respeto del miedo. El respeto se basa ahora en un sentimiento de implicación continua en el sentido de que es justo que todos los que juegan lo hagan con las mismas reglas. Los niños no necesitan ya una autoridad para ajustarse a reglas de común acuerdo.

El trabajo de Piaget, sobre el juicio moral de los niños se extendió más allá de las reglas de los juegos hasta cubrir su entendimiento de la ley, responsabilidad y justicia. Con todo, no se extendió a niños mayores de doce años, ni especificó nunca con detalle los niveles de juicio moral. Después de estos estudios iniciales

volvió a su trabajo sobre desarrollo de la lógica y la delineación de los estadios cognitivos. El trabajo de esbozar los niveles de juicio moral lo continuó, como veremos Lawrence Kohlberg. (Hersh, 1984).

1.2 La contribución esencial del Lawrence Kohlberg en el desarrollo moral

Kohlberg a partir de los años 60 se esforzó por aplicar los principios de la teoría cognitivo – evolutiva al campo de la educación moral, la universalidad, la secuencialidad del proceso, la irreversibilidad y la invariabilidad. En lo que concierne a la influencia de Piaget, Kohlberg ha construido su teoría a partir del modelo del desarrollo cognitivo y se ha servido de las mismas técnicas de investigación que Piaget. Su sistema de interpretación es más complejo, pero a diferencia de Piaget, trabaja más con adolescentes que con niños y limita los instrumentos de diagnóstico en situaciones conflictivas a fin de facilitar su operacionalización y codificación.

Kohlberg quiere explicar las fases del desarrollo moral y poner a punto un sistema de evaluación de los niveles de desarrollo, inspirado en el modelo piagetano, así como en algunas grandes corrientes del pensamiento, entre las que están especialmente la fenomenología, el estructuralismo y el constructivismo. Considera que el desarrollo moral es un proceso que se produce según una serie de etapas cualitativamente distintas y que la estructura del pensamiento moral se puede aislar de su contenido.

La organización del desarrollo del juicio moral se produce por estadios, es decir, las estructuras internas se transforman progresivamente de la más simple a la más compleja e interactúan con las experiencias de la vida. Un estadio comporta una singularidad cualitativa desde el punto de vista de las estructuras, que son ordenadas respecto a una función de base como, por ejemplo, la inteligencia. Las estructuras singulares evolucionan según una secuencia invariable, aunque

algunos factores (sociales, culturales o de otro tipo) pueden acelerar o retardar el desarrollo de la persona

En este sentido, los estadios más avanzados reflejan una diferenciación e integración de estructuras más grandes. Cada estadio integra las estructuras de los estadios precedentes (García Morrión, 1998).

Desde comienzos de 1970, Kohlberg estableció que la génesis del desarrollo moral atravesaba tres niveles y seis estadios, que pueden determinarse fundamentalmente según la relación que existe entre el yo y las reglas morales.

Así se resume la propuesta teórica en la tabla 1 y se continuará la descripción detallada de cada estadio:

En la Tabla 2, se puede encontrar la descripción del desarrollo de la inteligencia moral al que corresponden los dos primeros estadios al nivel preconvencional, los estadios tercero y cuarto al nivel convencional (que lo es entre otras cosas porque a él pertenecemos, en mayor o menor medida, la mayoría de adultos de cualquier sociedad), y enmarcándose los dos últimos estadios en lo que según Kohlberg es la inteligencia moral en su máximo punto de maduración y perfeccionamiento: el nivel posconvencional (Gozálvez, 2000).

EL NIVEL PRECONVENCIONAL	EL NIVEL CONVENCIONAL	EL NIVEL POST-CONVENCIONAL
<p>1. <i>El bien se define en función:</i> la obediencia literal a reglas u órdenes concretas tras las cuales se suponen presión o castigos. Las reglas no llegan en ningún caso a comprenderse como expectativas de la sociedad. En otras ocasiones, el bien se define en función de los propios intereses del yo. Para juzgar una conducta nunca se tiene en cuenta la intención que la motivó.</p>	<p>1. <i>El bien se define en función</i> de la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de grupos pequeños, como el de la religión o la denominación política. Conformarse y mantener las reglas y papeles significa más que simplemente obedecerlos, implica una motivación interna relacionada con ellos.</p>	<p>1. <i>El bien se define en función</i> de derechos humanos universales, valores o principios que la sociedad y el individuo deben mantener. Cuando la ley protege los derechos humanos existe el deber moral de cumplirla, pero cuando la ley va contra los derechos humanos, existe el deber moral de no cumplirla.</p>
<p>2. <i>Las razones para seguir las reglas son:</i> el propio interés, la evitación del castigo, la diferencia con el poder, evitar daño físico, a las demás personas, y el intercambio de favores.</p>	<p>2. <i>Las razones para seguir las reglas son:</i> la aprobación y la opinión social general, la lealtad a las personas y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.</p>	<p>2. <i>Las razones para seguir las reglas son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El contrato social, o compromiso general que tenemos por el hecho de vivir en sociedad de mantener y respetar los derechos de los demás. ❖ El acuerdo con principios que cualquier persona moral debería considerar válidos.
<p>3. <i>La perspectiva social es:</i> la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas.</p>	<p>3. <i>La perspectiva social es</i> la de "un individuo" con relación a otros individuos, o las dimensiones o consecuencias físicas de reglas y acciones.</p>	<p>3. <i>La perspectiva social es</i> la de un individuo que va más allá de la sociedad, constituyendo principios superiores a ella.</p>

Tabla 1. Los tres niveles de juicio moral descritos por Kohlberg (Díaz Aguado, 1995)

NIVEL P R E C O N V E N C I O N A L	Estadio 1 heterónomo	<i>El bien se define como obediencia ciega a las reglas y a la autoridad, la evitación del castigo y el no hacer daño físico a las personas.</i>	<i>La perspectiva social es egocéntrica. Se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según las dimensiones físicas de las acciones.</i>
	Estadio 2 El estadio hedonista-instrumental del intercambio	<i>El bien se define como satisfacción de necesidades, y el mantenimiento de una estricta igualdad en intercambios concretos.</i>	<i>La perspectiva social es individualista y concreta. Separa sus propios intereses de todos los demás. El bien es por tanto relativo. Los intereses individuales se tratan como intercambios instrumentales de servicios, de forma estrictamente igual.</i>
NIVEL C O N V E N C I O N A L	Estadio 3 Conformidad a las expectativas y relaciones intersociales	<i>El bien se define como un buen desempeño del papel social: conformándose a las expectativas de los demás.</i>	<i>La perspectiva social es la de un individuo entre individuos. Considera las expectativas y sentimientos de los demás. Relaciona puntos de vista según la Regla de Oro aplicada de forma concreta. Se sitúa en relaciones diádicas interpersonales.</i>
	Estadio 4 Sistema social y la conciencia	<i>El bien se define como el cumplimiento del deber social, en función del orden y el bienestar de la sociedad.</i>	<i>Distingue claramente el punto de vista social del acuerdo interpersonal. Adopta la perspectiva del sistema que define papeles y reglas, juzgando a través de él las relaciones interpersonales.</i>
NIVEL P O S T C O N V E N C I O N A L	Estadio 5 Contrato social, la utilidad y los derechos del individuo	<i>El bien se define en función de derechos básicos, valores, o contratos legales de una sociedad.</i>	<i>Es la perspectiva de un individuo racional que conoce valores y derechos previos a la sociedad. Integra perspectivas a través de mecanismos formales y legales. Reconoce el punto de vista moral y el punto de vista legal, pero los integra con dificultad.</i>
	Estadio 6 Principios éticos universales	<i>El bien se define en función de principios éticos universales que toda la humanidad debería mantener.</i>	<i>Es la perspectiva del punto de vista moral en el cual deben basarse todos los acuerdos sociales. Es la perspectiva de un individuo racional que reconoce la esencia de la moralidad: el respeto por la persona como fin en sí misma y no como un medio.</i>

Tabla 2. Los seis estadios de juicio moral descritos por Kohlberg (Díaz Aguado 1995).

1.2.1 *Moralidad preconventional*

Es propio pero no exclusivo de niños de temprana edad, implica una moralidad rudimentaria en la que bueno es la obediencia o bien al propio deseo – siendo las otras personas simples objetos para la satisfacción instrumental de tales deseos- o bien a las figuras con autoridad (como padres o maestros) con el fin de evitar el castigo y obtener su aprobación o afecto.

El niño reacciona a las reglas de "bueno" y "malo". El bien consiste en evitar infringir las reglas que acarrear castigos. La acción es buena en función de su carácter hedonista y en función de sus consecuencias. (García Morrión, 1998).

Los juicios morales se atienen sólo a las consecuencias individuales. Se juzga que algo es bueno o malo, correcto o incorrecto, según la experiencia de premio o castigo que se haya tenido. Lo normal es que esta perspectiva individualista y concreta acabe hacia los 9 años de edad, pero también se encuentra en años posteriores (como es el caso de los delincuentes) (Gordillo, 1992).

Una persona en este nivel preconventional, según Hersh (1984), enfoca la cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No está interesada en lo que la sociedad define como el modo recto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular.

En el estadio 1, Gordillo coincide con García Morrión que la moralidad heterónoma, tiene como característica general una orientación de obediencia a las reglas y a la autoridad. Motivándolo a actuar con el premio o el castigo. Existe un total egocentrismo que incapacita para considerar los puntos de vista ajenos, ignorando el valor de las consecuencias de esta acción.

El "deber moral" se deriva de los límites impuestos por el mundo de objetos o por las figuras cuya autoridad moral es el resultado de la fuerza o el poder físico. El valor de un acto es juzgado de acuerdo con la proximidad a tal modelo de autoridad y en términos de sus consecuencias físicas manifiestas. Por último, una marca de valoración o descripción moral es vista como una entidad física concreta, más que como la expresión de un juicio psicológico. La valoración moral que merece una acción u objeto es considerada como algo inherente al mismo, como si de una cualidad física se tratara (Kohlberg, 1969; Piaget, 1932). En el estadio 2, antes de llegar al nivel moral de la convencionalidad, el sujeto empieza a sacar más "partido moral" de su incipiente capacidad cognitiva para diferenciar las propiedades físicas de los objetos de sus propias acciones psicológicas relacionadas con tales objetos. (Gozálvez, 2000)

En el relativismo instrumental, el individuo sigue caracterizando la orientación individualista aunque ya se reconocen perspectivas distintas a la propia: lo bueno es lo que a uno le beneficia, pero para lograrlo puede ser necesario llegar a intercambios y compromisos en las relaciones.

En este estadio, todavía preconventional, la acción moral o correcta se define como "aquella que sirve instrumentalmente para satisfacer los propios deseos o necesidades". (Gordillo, 1992). Además, el niño todavía valora el status de otro individuo como algo similar a un objeto, y define la acción correcta de otra persona como un instrumento para sus propias necesidades puesto que aún no comprende que la otra persona recíprocamente lo pueda situar a él en el mismo nivel.

Se puede encontrar en ese estadio elementos de reciprocidad, de justicia (fairness), de compartir y de gratitud, pero las relaciones personales se organizan siempre como relaciones comerciales del tipo "donante-donante". (García Morrión, 1998)

Cuando el sujeto empieza a entenderse a sí mismo desde la perspectiva del otro, acontece un cambio cognitivo y moral radical. Reconoce que los otros realizan juicios subjetivos acerca de sus propias acciones. En el dominio específicamente moral, su orientación deja de basarse exclusivamente en la relación de sus acciones con sus propias necesidades instrumentales, para dar paso al interés por cómo los otros evalúan sus acciones. De este tránsito o logro cognitivo tan esencial se siguen las características más descriptivas del próximo estadio del juicio moral. (Gozálvez, 2000).

1.2.2 Moralidad convencional

Una persona en el nivel convencional enfoca un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se da cuenta y toma en consideración el que el grupo o la sociedad espera que el individuo actúe de acuerdo con sus normas morales. La persona, no sólo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro u ocupante de un rol. (Hersh, 1984).

Se destaca las expectativas del grupo social, la seguridad y el orden como los principales criterios. Considerándose como miembro de un grupo cuyas normas ha de acatar. En este nivel se encuentran los adolescentes y la mayoría de los adultos de nuestra sociedad.

Satisfacer las exigencias del medio (familiar, social o de otro tipo) es considerado como algo válido en sí mismo, independientemente de sus consecuencias. De hecho, se trata menos de una conformidad con las expectativas del medio que de una lealtad hacia ellas. (García Morrión, 1998)

En este nivel, el individuo tiene una evolución desde el punto de vista egocéntrico e instrumental hacia el punto de vista grupal, el de mi comunidad o mi sociedad. lo bueno es aquello que social y colectivamente se vive como bueno, lo que las leyes

dictan, lo que como miembro de la sociedad me corresponde hacer de acuerdo con los estándares establecidos. Trato de buscar la aceptación y la integración en una sociedad con la que me identifico o de la cual extrae el fundamento de mi identidad, o al menos trato de evitar con la conformación moral el rechazo social y el dolor que éste conlleva. Las normas morales y las leyes de la sociedad son aceptables y buenas básicamente porque están aceptadas como buenas por el colectivo al que pertenezco.

En el estadio 3, Moralidad interpersonal. Se le denomina también el estadio del "buen chico/a". Lo correcto coincide con la opinión de la mayoría. Se trata de vivir conforme a las expectativas de los demás. La moralidad resulta ser, fundamentalmente, el resultado de la confianza mutua y de la aprobación social. La conducta se juzga frecuentemente por la intención y la motivación. (Gordillo, 1992).

Una característica del estadio, es cuando se habla del "buen" comportamiento, el que agrada, el que es útil, el que es aprobado por los demás. La persona intenta, por tanto, conseguir la aprobación de los demás "siendo amable". Así, la acción es "buena" cuando está de acuerdo con los estereotipos del comportamiento de "la mayoría" o de la "conducta natural". Además la acción se juzga frecuentemente según la intención que la anima y no por lo que es

Se inicia con la adolescencia aproximadamente, asumir ahora la posición del "otro generalizado" (Mead, 1934) y deriva de aquí los valores normativos, los valores que serían defendidos por todos los individuos de su entorno, valores opuestos a aquellos que se siguen de las necesidades instrumentales de un actor particular (estadio 2) o de una fuerza externa específica (estadio 1). Así del mismo modo que en el terreno lógico el punto de vista del sujeto se vuelve más coordinado e integrado, en el terreno moral éste coordina y sopesa los diferentes valores, juicios y opiniones de los actores individuales, para hallar valores generales compartidos por todos los miembros de mi familia, de mi grupo de amigos, de mi comunidad.

etc. El sujeto ya no se conforma sólo a un patrón autoritario concreto, sino que su conformidad se vuelve generalizada e impersonal. Además, las normas o valores del sujeto en este estadio se refiere a sus intenciones y motivos psicológico-normativos antes que a las consecuencias concretas del estadio 1. La característica esencial es la fusión entre lo fáctico y lo normativo: lo que es moralmente correcto hacer tiende a ser definido en términos de lo que la mayoría de la gente o la mayoría de representantes de un rol o papel social particular hace de hecho. Lo que es correcto que uno haga se identifica con lo que "se supone" que es correcto hacer. (Gozálvez, 2000).

El estadio 4, Orientación hacia la ley y el orden. Es el primero que tiene en cuenta los elementos sociales. Se vuelve a encontrar en él una disposición a sostener la autoridad, las reglas definidas y el orden social. La "buena" acción es, por tanto, la que permite cumplir con su deber o mantener el orden social. Estos elementos se convierten en fines en sí mismos. En este sentido, la máxima que prevalece es: "La ley es la ley". (García Morrión, 1998).

Se definen las acciones buenas por la autoridad o las leyes para mantener el orden social. Los intereses individuales son morales si se basan en leyes iguales para todos. Es el prototipo de buen ciudadano. Por encima de las propias necesidades se sitúan las del grupo social al que pertenece.

En este estadio, el sujeto progresa hacia un sistema de juicio moral estructuralmente más equilibrado y armonioso, en donde las normas difusas del estadio anterior se perfilan en un conjunto de leyes y reglas que definen específicamente la acción correcta y que se aplican igualmente a todos los que caen bajo la tutela de la ley. Aparece cierta complicitad y conformidad con las reglas, la convicción de que cada actor debe orientarse por el punto de vista de los otros, punto de vista que es parte de un sistema de roles y reglas ampliamente compartido. Sin embargo el equilibrio, la estabilidad y la armonía del sistema de juicio del estadio 4 tienen un límite:

Este es el límite lógico-moral que será rebasado en virtud del pensamiento ético postconvencional, propiciado por la lógica con mayor poder formal, deductivo y de abstracción; una lógica que se desliga del dominio de lo concreto y lo real para elevarse hacia lo posible, lo alternativo, lo ideal y universal, auténtico canon para la crítica y guía para la acción. (Gozálvez, 2000).

1.2.3 Moralidad post-convencional

El nivel post-convencional, el de los principios. Se encuentran notables esfuerzos para definir los valores morales y los principios culturales, sin que la validez dependa de la calidad de las personas que constituyen la autoridad.

Se determina el bien y el mal sin referirse al propio individuo o a la situación social: los principios se respetan porque se comprende la bondad intrínseca de los mismos. La orientación moral pasa de ser heterónoma a ser autónoma. (Gordillo, 1992).

Consigue remontarse a la perspectiva de lo aceptable racionalmente por y para cualquier persona, más allá de la exclusividad egocéntrica o la afinidad con mi grupo y mi sociedad. La moralidad aquí se expresa en principios de justicia de aceptación universal, paradigma de los cuales son los derechos humanos, derechos civiles, derechos fundamentales de la persona (como la vida, igualdad, dignidad y libertad) que históricamente nacen y se expanden en Occidente, aunque su validez rebasa las fronteras de la civilización que los alumbró. La legitimidad moral de una acción o una norma es superior a la vigencia de las mismas: no toda ley es justa, ni todo uno, norma o costumbre auténticamente morales o válidos por el simple hecho de serlo y de existir. Razonar en estos términos es la más deseable manifestación de la inteligencia moral, aunque no la primera. Ésta no se da de una vez y para siempre, sino que se ve sometida a cambios, innovaciones, mejoras y revisiones; no resuelve definitivamente los

problemas morales, sino que plantea perplejidades allá donde hay seguridades absolutas pero siempre movida y flanqueada por la querencia, el deseo y la voluntad de equidad o justicia. (Gozálvez, 2000)

Una persona en el nivel posconvencional o de principios, enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Esto es, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y preguntar: ¿Cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena? Las personas que han concebido o de hecho han comenzado sociedades utópicas o revolucionarias han empleado esta perspectiva (por ejemplo los profetas bíblicos, fundadores de Estados Unidos, etc.). Menos dramática es la situación de la gente que se enfrenta a dilemas morales difíciles, cuyas soluciones no están definidas adecuadamente en las leyes y normas de su sociedad, pueden adoptar esta perspectiva. (Hersch, 1984)

En el estadio 5, caracterizado por el "contrato social" y los derechos humanos, se trata de salvaguardar los derechos individuales y las normas acordadas en una sociedad, aún cuando puedan estar en conflicto con las normas y leyes particulares de un grupo. El razonamiento moral manifiesta la relativización de los valores personales y la necesidad de llegar a un consenso de un modo democrático. Se prevé también la posibilidad de cambiar leyes injustas.

El estilo general es utilitarista. El bien se define en términos de derechos individuales y de reglas admitidas por el conjunto de una sociedad. El individuo reconoce el relativismo de los valores y de las opiniones personales y pone el acento en las reglas de procedimiento que llevan a un consenso. El "bien" es, por tanto, una cuestión de valor y de opinión personal, como en las sociedades democráticas en las que se defienden los derechos fundamentales de libertad, asociación, prensa, igualdad de sexos, etc. (García Morrión, 1998).

La entrada (gradual, vacilante y perpleja) del sujeto en la posconvencionalidad le hace cuestionarse el tipo de obediencia a la ley ésta comienza a no fundamentarse en los peligros que se derivarían de su posible incumplimiento (tal como sucede en el estadio anterior, definido en relación con las consecuencias para el mantenimiento de una sociedad dada), sino en los peligros que entrañaría para las personas su cumplimiento inexorable. A la ley se le pregunta por la racionalidad de su mandato, racionalidad acorde con un criterio ideal que configura un modelo deseable de sociedad: una sociedad en la que la legislación sirva a las personas y no a la inversa, una legislación que maximice el bienestar de los individuos y que contemple como prioritarias las demandas morales de justicia, libertad e igualdad. Pero mientras que el estadio 4 eleva la regla de las mayorías al rango de entidad sagrada, la noción de 'democracia' del estadio 5 asegura la representación de los individuos o las minorías plurales a través de mecanismos procedimentales y presenta la ley y la sociedad como algo atractivo y deseado por todos sus miembros. La comprensión y aceptación de estas ideas político-morales requieren, como hemos visto, el establecimiento en el individuo del pensamiento formal-operacional. Este nivel cognitivo implica reconocer todas las posibilidades lógicas, dentro de un pensamiento hipotético-deductivo (Gozalvéz, 2000).

El estadio 6, es la orientación ética universal, basada en principios éticos. En este nivel, se escogerá el sistema ético en función de su pertinencia, su coherencia y su globalidad. Estos principios morales son abstractos y, propiamente hablando, no constituyen reglas morales fijas o leyes inmutables. Son proposiciones morales susceptibles de encontrar múltiples campos de aplicación. En este estadio, se habla de autonomía.

El sujeto razona de acuerdo con su propia conciencia siguiendo principios libremente elegidos como la justicia y el respeto por la dignidad de la persona humana. La fundamentación de estos principios se encuentra en su comprensividad lógica, universalidad y consistencia. El respeto por la dignidad de

la persona puede llevar, en ocasiones, a violar reglas o derechos socialmente reconocidos (Gordillo, 1992).

El individuo, no se queda en un simple formalismo o procedimentalismo moral. Los frutos de una inteligencia moral madura son otros, con mayor "sustancia" o "contenido".

"Los deberes morales universales son derivados por el sujeto solamente de una concepción de los derechos naturales a priori, universales, que todos los individuos poseen. Estos derechos pueden ser expresados a través de los conceptos de 'libertad', 'igualdad' y 'reciprocidad' o simplemente en términos del concepto de igual valor de todos los seres humanos como fines en sí mismos y no como medios" (Kuhn, et al., 1977, Pág. 142).

De este concepto de derechos universales se deriva el concepto de obligaciones universales y totalmente generalizadas, propio del estadio 6, "aquello que todo ser humano siempre se merece del resto de seres humanos". Más aún, los derechos y obligaciones son ahora completamente recíprocos y correlativos, es decir, mi obligación moral se define por tu derecho, y recíprocamente yo sólo puedo gozar de los derechos morales que como humano me corresponde si tu observas los deberes que los posibilitan.

El logro esencial del estadio sexto es, desde el punto de vista lógico-cognitivo, la llegada a un sistema completamente equilibrado de operaciones lógicas de segundo orden. Los juicios del sujeto son ahora completamente recíprocos y correlativos, y son formulados dentro de un sistema en equilibrio, un sistema en el que las contradicciones lógicas y morales son progresivamente limitadas: detectadas, explicadas y, finalmente, resueltas ponderadamente. La madurez moral va al encuentro de un equilibrio más explicativo, general y universalizador, un equilibrio resultado de una sensibilidad moral que se construye sobre la asunción de roles responsables y recíprocos en un grado máximo. Estos son los

verdaderos pilares sobre los que se edificarán un nuevo modelo de enjuiciar y valorar moralmente, una forma solidaria y respetuosa de entender la convivencia y las relaciones interpersonales (Gozalvéz, 2000)

Pocas personas llegan a este estadio. Debemos añadir que, en los trabajos de Kohlberg, la definición de los estadios y de los medios de identificarlos no cesó de evolucionar desde 1958 hasta su muerte.

1.3 Educación de valores en Kohlberg.

A raíz de la herencia liberal en educación, el campo de los valores se ha relegado a la esfera privada, y ha sido excluido como objetivo explícito de la educación institucionalizada; queriendo huir de cualquier adoctrinamiento, hemos llegado a creer que cada alumno y cada alumna pueden aprender por sí mismos lo que está bien y llegar a tener sus propios valores. No sólo por los problemas sociales, agudizados en comportamientos de la juventud, se tiene que educar en valores, sino también para que la escuela recupere su función educativa y no se limite, a dejar esta función en otras instancias.

Kohlberg hace hincapié en que el desarrollo moral en el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que constituye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. Encontrando las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad (Díaz-Aguado, 1982, 239).

El modelo de Kohlberg supone que de ordinario no precisamos pasar de la acción al discurso para justificar la preferencia por unos valores sobre otros, pero sí en casos de conflicto, cuando nuestra preferencia se ve cuestionada. Entonces nos vemos obligados a razonar. La moralidad no es el resultado de un aprendizaje social temprano, es un proceso cognitivo que, permite reflexionar sobre nuestros

valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Sobre lo moral también se puede razonar y preferir.

Los niños aprenden los valores morales en el medio social en que se encuentran, pero lo importante para conocer su competencia moral es el modo cómo los jerarquizan, cómo los ordenan a la hora de tomar decisiones en casos de conflicto (Cortina, 1986).

Cortina coincide con Kohlberg que el modo de estructurar u ordenar no se aprende del medio social, sino que se construye desde el interior, a través de su interacción con el medio. Los niños no aprenden acumulando valores, sino modificando desde dentro la estructura anterior.

Kohlberg afirma que el desarrollo del razonamiento moral es parte de una secuencia que incluye también el desarrollo del pensamiento lógico y, además, la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral. Ello es así porque sólo estando el sujeto en el estadio de operaciones formales puede razonar abstractamente y considerar las relaciones entre sistemas.

En estos tiempos finiseculares, en que hace falta mucha moral para educar moralmente, estamos advirtiendo que, en cualquier caso, al inicio del tercer milenio, la acción educativa de la escuela se juega en este nivel. Siendo ahora el propósito del sistema educativo público establecer una cultura común de bienes espirituales y transmitirla a todos los ciudadanos. El individualismo se está incrementando, y es necesario hacerse cargo de rescatar los ideales u objetivos básicos de la sociedad, comenzando así en el aula escolar.

1 3 1 *Educación de valores en el aula.*

Cuando al alumno se le ofrecen oportunidades para que sean responsables de lo que sucede o debe suceder en el aula, acercándolo a una "comunidad democrática" de aprendizaje y trabajo, puede —como autogobierno— contribuir a que aprenda bajo principios, normas y valores colectivos, aceptados por todos. Transformar el centro escolar en una comunidad basada en el respeto mutuo, la imparcialidad, la cooperación / colaboración en la toma de decisiones ofrece un clima escolar adecuado para el desarrollo moral.

En el aula, como lugar de comunicación e interacción verbal con una determinada estructura de participación —es decir, con unos derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quien puede decir qué cosa, cuándo y a quién—, se manifiesta un clima social del grupo. De este modo cada profesor va creando su propia atmósfera moral: pautas de interacción, modo de asumir y recrear la realidad, percepciones, expectativas, ambiente, significados contextuales, etc. (Bolívar, 1999).

El aula no debe concebirse como algo separado de todo los demás sistemas en los que se desarrolla el individuo, sino que es un momento central en un proceso más amplio en el que intervienen instancias ajenas a la escuela y la propia escuela como un todo.

El alumno es siempre una persona que no puede ser en absoluto manipulada y a la que estamos obligados a tratar con exquisito cariño, poniendo a su disposición los instrumentos y conocimientos que le van a permitir elaborar su propia identidad. El horizonte que dota de sentido esta actitud lo constituye el hecho de que todo el proceso de educación está orientado a conseguir que el alumno pueda prescindir del profesor, superando la asimetría que inicialmente les caracteriza. Y a ese punto nunca se llegará si, desde el primer momento, no está presente esa autonomía del alumno.

1 3 2 Papel del docente en la formación de valores

En la actualidad la gente pasa gran parte de su vida en la escuela, y es importante que esta cumpla sus promesas para que tenga credibilidad ante los padres y los alumnos

Para lograr esto es necesario que las escuelas cuenten con maestros preparados y profesionalmente competentes, es decir, que satisfagan adecuadamente las demandas de su profesión

La profesión de docente, cuenta con dos rubros: el teórico y el moral; el primero se refiere a las habilidades que se adquieren en la formación profesional, el segundo abarca el grado de responsabilidad de los profesores con respecto a sus acciones en el trabajo y sus efectos. Los profesores actúan de acuerdo a lo que es bueno tanto para los alumnos como para la comunidad. Cualquier uso que hagan de sus conocimientos y habilidades dependen de su ética profesional

Toda profesión procura tener una serie de normas que incrementen la confianza del público, de esta manera si la gente percibe que se toman en cuenta tanto el aspecto técnico como el moral, la profesión que se ejerza proveerá un servicio de alta calidad.

Al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. Actualmente la función del maestro no puede reducirse ni a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva. Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. (Díaz Barriga, 1998).

La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos ni una serie de cosas que usted pueda aprender. Si bien las

habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso. Su naturaleza compleja se suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de habilidad y técnica, a cosas que se puedan envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente. No todo es técnica, sino es algo moral. Hay dos sentidos en los cuales esto es válido.

En primer lugar, los maestros se encuentran entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos niños. Desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. El papel moral y la importancia del maestro de nuestros días quizá sean mayores que en su versión tradicional.

También todo educador o persona con responsabilidad educativa puede cuestionarse cuál es el rango o la validez de sus propuestas morales, si estas han de ser presentadas como "verdades morales", o simple cúmulo de valores socialmente establecidas que el pupilo ha de asimilar.

El educando entra en contacto, indefectiblemente, con una serie de valores que puede jugar un papel importante en sus ulteriores modos de relacionarse social e interpersonalmente.

El educador podría inclinarse por varias posturas, una de ellas sería la de intentar ser lo más neutral y aséptico posible, y la que es de suponer que tomaría es el respeto a las convenciones morales que es de suyo éticamente aconsejable, por lo que el educador asume el papel de portavoz que difunde los valores predominantes o estandarizados.

Ambas maneras de enfocar el fenómeno de la educación moral podrían, a pesar de sus diferencias, producir resultados similares: en la primera, con su temor a influir en uno u otro sentido, puede incitar a la relativización sistemática y, por tanto, a dejar al árbitro de los demás —del grupo mayoritario— la dirección en que la persona ha de razonar y actuar moralmente; y la segunda no es que pueda sino que desea producir en los chicos o jóvenes el mismo efecto que la anterior. Los

estándares convencionales de la sociedad por el mero hecho de serlo, ya están justificados, lo que obliga propositivamente al educador a procurar su transmisión, su permanencia.

Todo esto se puede resumir en forma sencilla. Educar es intrínsecamente una actividad moral y hace falta cuidar al máximo esa dimensión moral de nuestra actividad. Por otra parte, la única manera sensata de compartir con nuestros alumnos los valores básicos en los que creemos es mostrar, con nuestra práctica cotidiana, que esos valores son algo más que una hueca moralina con la que es fácil quedar muy bien; son algo tan importante que, en lugar de hablar de ellos, preferimos mostrarlos en nuestra actividad cotidiana. Sólo así contaremos con la credibilidad sin la que nuestra posición de maestros se arruina irremediablemente.

1.3.3 Papel del alumno en la formación de valores

Analizar el sentido de una acción es comprender el significado que le otorga el agente. Frente a los movimientos reflejos o conductas (frecuentes en los niños) que no tienen una intencionalidad, un deseo o un significado para los agentes, comprendemos la acción de un alumno cuando captamos el sentido que el agente pretende o la intención que muestra. Tenemos que interpretar el sentido de las acciones en el aula por medio de lo que los agentes dicen sobre ellas, de ahí que el discurso narrado sea el instrumento clave en este sentido.

Cuando el alumno expresa en sus propios términos, sus vivencias, acciones o el significado de los conceptos morales, en lugar de seleccionar significados o decisiones de entre alternativas presentadas por el profesor (dilemas morales o clarificación de valores). Permite expresar creencias, expectativas, actitudes, opiniones o razonar de modo justificativo el por qué de una determinada acción.

Se trata de conseguir que los alumnos descubran que pueden aprender de sus compañeros y que el proceso de conocimiento es algo que se realiza en el seno

de una comunidad que está dispuesta a mantener un diálogo riguroso encaminado a buscar la verdad. Es también un concepto central en la propuesta pedagógica de Pablo Freire: "nadie educa a nadie, los seres humanos se educan en comunidad" (García Morrion, 1998, Pág. 305).

Piaget utiliza una forma de entrevista conocida como método clínico, el cual presenta oralmente una cuestión introductoria o una historia al niño, que implica que hay que tomar decisiones morales, siendo que se puede retomar este tipo de entrevistas para describir la noción de justicia o el desarrollo progresivo del juicio moral en el niño. El intercambio oral con los alumnos de modo que proporcione elementos interesantes para juzgar su progreso educativo requiere, más que una serie de reglas precisas, un cierto arte, un tacto y un trato personal en el que hablan los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos y el propio silencio. El grado de empatía entre alumnos-profesor es lo que lejos de formalismos, suscita confianza y sentimientos compartidos, y hace que la comunicación sea fluida, constante y natural (Bolívar, 1999).

Resumiendo, la instrucción didáctica pretende que los estudiantes identifiquen la presencia y naturaleza de los dilemas morales de la forma más precisa posible en el contexto de otros materiales o contenidos escolares (eventos históricos, problemas sociales, temas políticos, etc.). Como aspecto positivo, cabe destacar que parece facilitar la identificación y aplicación del razonamiento moral en los problemas de la vida real, aunque estudios previos han demostrado que por sí sola es incapaz de promover la ascensión a través de los niveles de razonamiento.

1.3.4. Papel del padre de familia en la formación de valores.

Los padres de familia son los principales educadores de los hijos, aunque también la escuela como institución educativa tiene la responsabilidad en la educación de los educandos.

Siempre se le ha dado relevancia a los padres en la educación de los hijos, los primeros pueden escoger los objetivos y métodos educativos que consideren más conveniente en la educación de los hijos. sin embargo, la escuela también cuenta con su propia labor educativa que consiste en formar a individuos responsables en la sociedad.

Por tanto, ni los padres de familia, ni la escuela cuentan con el dominio absoluto en la educación, al contrario deben compartir sus responsabilidades para que de esta manera cooperen ambos en el desarrollo de la personalidad de los educandos.

Existen algunas tendencias que contradicen la concepción de que los padres y las escuelas comparten responsabilidades en la educación, por ejemplo en donde la educación está fragmentada, esto es que los niños cuentan con una gran variedad de maestros que guían su educación y se limitan a la asignatura que deben impartir y al tiempo que dure la misma; asumiendo la responsabilidad de que aprendan con éxito su materia, dejando de lado la adquisición de cualidades indispensables para el desarrollo de la personalidad como la autoconfianza, coraje para enfrentar la vida, habilidad para amar y una convicción de sentido y orden de la vida.

Otro punto a considerar en la actualidad es la situación donde el hombre como la mujer trabajan; por lo que éstos tratan de legar responsabilidades con respecto a la educación de sus hijos, sin embargo, es muy difícil que la escuela pueda darles a los alumnos lo que más necesitan: una dimensión espiritual, un sentido de vida, un sistema sólido de convicciones, ya que ésta tarea le corresponde a la familia.

Aún cuando existen diferencias entre los aspectos ideales y los reales, no se puede dejar de lado la idea de que debe existir cooperación por parte de los educadores (padres de familia, maestros, etc.) en la formación de los educandos. Es necesario delimitar la responsabilidad de cada uno para evitar que la evada.

El éxito o el fracaso de un niño se debe en gran medida a los esfuerzos realizados por los padres de familia. La responsabilidad de éstos para con sus hijos es irrevocable, permanente y comprensiva y termina cuando los hijos llegan a ser independientes y maduros. Los padres deben satisfacer las necesidades básicas de los hijos, creando un ambiente de cordialidad, armonía y amor, donde los niños aprendan a tener seguridad, habilidad para amar, entusiasmo por aprender e integridad moral.

Resumiendo, en la actualidad hay mucho trabajo en esta área, pero las escuelas no pueden ser las instituciones que les brinden toda la educación a los hijos, ya que éstas no pueden reemplazar a la familia, por lo tanto la responsabilidad es compartida, que los padres apoyen a los maestros, y que éstos a su vez apoyen a los primeros, de ésta manera la cooperación entre ambos beneficiará a los alumnos.

CAPÍTULO II

La Informática como una Herramienta Educativa.

En este segundo capítulo, se desarrolló el tema de la informática como una herramienta educativa, una parte de la informática, es la multimedia, la cual es una herramienta que utilizamos en la formación de valores. El programa multimedia que trabajamos es el llamado lenguaje logo o micromundos, el cual abarca todos los requerimientos para ser un programa multimedia.

El reto de nuestras escuelas es capacitar a los niños para incorporarse de mejor manera a la sociedad del futuro, una sociedad marcada por el cambio, el aumento en la información y la evolución de la tecnología, esta tecnología tiene un gran potencial para el cambio de la educación y para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sus capacidades de comunicación y sus habilidades para sobrevivir en la progresiva evolución de la economía que se prevé en el siglo XXI.

Nos proponemos que nuestros alumnos sean capaces de vivir, aprender y trabajar en la sociedad de la información cada vez más compleja. Partimos de la idea de que en un ambiente escolar adecuado, ellos puedan lograr ser:

- Usuarios capaces de la tecnología de la información.
- Aptos en la búsqueda, análisis y evaluación de información.
- Hábiles para resolver problemas y tomar decisiones.
- Creativos y eficientes en el uso de las herramientas de producción
- Capaces de comunicarse, colaborar con otros, publicar y producir.
- Ciudadanos informados, responsables y contribuyentes en sus comunidades.

Una condición esencial para alcanzar estos estándares es la creación de ambientes de aprendizaje, que conduzcan a un uso inteligente de la tecnología, que permitan a los estudiantes comunicarse por diferentes medios y formatos.

convertirse en conductores de su propio aprendizaje, colaborar en equipo, e interactuar con otros en forma apropiada

La integración de la tecnología al currículum debe permitir que el estudiante seleccione sus herramientas, como parte integral del funcionamiento del aula. Será necesario desarrollar actividades, lecciones y unidades de aprendizaje, que el maestro pueda llevar y modificar de acuerdo con sus necesidades. El énfasis de estas actividades no radica en la tecnología, sino en los aprendizajes de los estudiantes

A fin de lograr el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje, partimos de que los maestros deberán convencerse de su valor como herramientas de enseñanza. Se espera que los profesores logren un dominio de la tecnología que les permita integrar este nuevo enfoque a sus métodos de trabajo.

No podemos esperar que los estudiantes se conviertan en buenos usuarios de la tecnología en las distintas asignaturas, si los maestros no aprecian el potencial de estos recursos tecnológicos (Santillán Nieto, 2001)

El uso de tecnologías de la información en el contexto escolar no ha estado exento de polémicas, sobre todo ahora que se han hecho presentes en algunas escuelas con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Independientemente de las herramientas que se elija incorporar en los programas educativos, estos demandan cambios profundos en las creencias sobre la forma de llevar a cabo las actividades dentro del salón de clases, en los roles respectivos de profesores y alumnos, los objetivos de la enseñanza, sobre el concepto de conocimiento y en la definición e implementación de formas de medir los logros de los educandos. Ciertamente el modificar el ambiente de las aulas al incluir el uso de tecnología podría no eliminar algunos de los problemas de antaño inherentes en los sistemas educativos e incluso puede aumentarlos. Tiempo limitado, presión

por cubrir los programas educativos, problemas con la organización de clase, escasos recursos y el sentimiento de aislamiento por parte de los profesores persisten aún en los salones en los que se ha incorporado el uso de herramientas tecnológicas. A estas razones se le suman el alto costo de infraestructura tecnológica, la escasa preparación y capacitación de los docentes, la insuficiente ayuda de las administraciones públicas y, por qué no, la resistencia al cambio.

Estas tecnologías también han afectado a los procesos tradicionales de enseñar y aprender, es decir están influyendo en los métodos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo y ancho del currículo. Lo que crea expectativas y retos. Un ejemplo de esto es cómo la fácil comunicación mundial proporciona el acceso instantáneo a un vasto conjunto de datos, de modo que despierta nuestros sentidos de curiosidad y de aventura obligándonos al mismo tiempo a hacer un mayor esfuerzo de asimilación y discriminación (Jonassen, 1999).

La rapidez en las comunicaciones aumenta el acceso a las nuevas tecnológicas en casa, en el trabajo y en los centros escolares, lo cual significa que el aprendizaje pasa a ser una actividad real de carácter permanente y continuo, en la que el recorrido del cambio tecnológico fuerza a una evaluación constante del mismo proceso de aprendizaje.

En la actualidad Jonassen (1999) comenta que la tecnología es un socio intelectual del proceso de aprendizaje vía la reflexión. El punto importante es que los maestros y la tecnología en el aprendizaje son indirectos. Ellos pueden estimular y soportar actividades que comprometan a los aprendices a pensar, del cual puede resultar un aprendizaje; pero los aprendices no aprenden directamente de la tecnología, sino ellos aprenden de lo que están haciendo. Y dado que la multimedia proporciona el acceso fácil a los elementos que puedan utilizar los estudiantes para constituir un aprendizaje significativo que les ayude a desarrollar habilidades relevantes para resolver problemas, haremos mención de la forma en que ésta se aplica en la educación.

2.1 La multimedia en la educación.

Diferentes aplicaciones tecnológicas como el *hipertexto*: texto abierto dividido en bloques llamados nodos / ligas interconectadas entre sí, representadas por palabras / frases resaltadas en el texto. El objetivo es el promover que los usuarios se inmercen en un ambiente rico en textos, ofreciendo un fácil acceso a grandes volúmenes de información. *Multimedia*: Es la integración de más de un medio (texto, sonido, gráficos, animación, video, imágenes y modelado espacial) en alguna forma de comunicación. Es una aplicación sencilla utilizada principalmente para presentaciones de información, interacciones entre varias personas y acceso a recursos de aprendizaje. Estimula más de un sentido a la vez, haciendo interesante y comprensible la información presentada. *Hipermedia*: Es la unión de la multimedia y el hipertexto. La estructura organizacional es en forma de red cuyos nodos son diferentes medios (texto, sonidos, videos, etc.), convirtiéndose así en una aplicación multisensorial interesante y enriquecedora. Permite estructurar potencialmente grandes cuerpos de información en un formato de acceso fácil e intuitivo. *Tutoriales*: Son programas computacionales donde el computador toma el rol de profesor, interactuando y apoyando a los alumnos. Son secuencias de ciclos de presentación –respuesta - retroalimentación. Ofrecen además, estrategias de orientación como repasos, resúmenes, etc. El estudiante interactúa con el computador, ve resultados, responde y hace preguntas. Mientras más alternativas disponibles tenga el tutorial, se adapta mejor a las diferencias individuales. *Simuladores* y *Juegos*: todo programa de juego es también un programa de simulación (simula una situación dada), y toda programa de simulación puede ser considerado como juego (diversión que se realiza siguiendo unas reglas).

Todas estas aplicaciones proveen experiencias de aprendizaje a los estudiantes, dándoles a ellos el poder para influir en la profundidad y dirección de su propio aprendizaje. A través de ellas, el estudiante tiene la oportunidad de interactuar con el computador, competir con él (juegos), intercambiar sus aprendizajes y

puntos de vista con sus compañeros, reforzar sus propios conocimientos, tomar decisiones ya sean grupales o individuales (simuladores) y además hacerse preguntas y responder a inquietudes propias y de los compañeros (tutoriales).

La tecnología puede apoyar y beneficiar al proceso de aprendizaje de los alumnos convirtiéndose en sus socios en el proceso de enseñarse a pensar y aprender a aprender. Snir (1995) comenta que a través del uso de los simuladores en el aprendizaje de las ciencias, los estudiantes construyen conocimientos al realizar experimentos virtuales en la computadora, Jonassen (1996) agrega que aprendemos de la interacción con objetos y personas y, por otro lado, de la interpretación, razonamiento y reflexión de esa experiencia basada en lo que ya conocemos.

Cabe mencionar que el lenguaje y la charla son los componentes más importantes en el desarrollo de aprendizaje del orden más alto. La comunicación junto con la interacción y participación colaborativa de los alumnos motiva a que confíen, reflejen y apoyen la construcción de aprendizajes significativos (Clements y Nastasi, 1988). Aunado a esto, el aprendizaje se optimiza cuando los alumnos se responsabilizan en el diseño de su conocimiento integrando tecnologías educativas, como el hipermedia y multimedia, en sus actividades constructivistas para investigar, organizar y construir las bases del conocimiento con el apoyo de habilidades de lecto-escritura, pensamiento crítico y creativo.

Cuando el estudiante está utilizando las diferentes herramientas tecnológicas sabe que no tiene la verdad absoluta y que para poder solucionar problemas, debe saber trabajar en equipo y compartir conocimientos dialogando, reflexionando y haciendo críticas con los demás compañeros para así complementarlos, fortalecerlos, o, en algunas ocasiones, replantearlos. Doise, Mugny & Perret-Clermont (1975) han demostrado que dos niños que trabajan juntos pueden llevar a cabo exitosamente una tarea que no puede hacer un niño de la misma edad de

manera individual. Estas aplicaciones tecnológicas habilitan la enseñanza a distancia y proporcionan un contexto social que refuerza y motiva el aprendizaje.

Papert (1972), hace notar la necesidad de proporcionar un ambiente educativo más eficaz; se ha comprobado que el aprendizaje por medio de herramientas tecnológicas proporciona resultados fructíferos dado que se fomentan capacidades creativas, críticas y metacognitivas. Invariablemente la interacción sujeto-máquina conduce a los estudiantes a un aprender a aprender.

Ahora que la tecnología se ha convertido en una herramienta común en las escuelas, se le ha considerado como una herramienta esencial que enriquece el proceso de enseñanza –aprendizaje a lo largo del currículum. Aunque las investigaciones sobre su impacto en el aula se han enfocado exclusivamente en los estudiantes, estas también deberían tomar en cuenta sus implicaciones con los profesores. Los docentes necesitan estar en el centro de las reformas educativas, tanto como participantes activos como líderes del proceso de cambio. Es importante hacerles saber que tienen un rol en la revolución educativa y que este cambio hace la diferencia (Haymore, 1997).

A través de las herramientas tecnológicas, se puede apreciar que la dinámica dentro del aula es diferente a lo que sucede en la educación tradicional donde las actividades en el salón de clase están centradas en el docente, el profesor siempre es el experto, el alumno es el aprendiz, las actividades instruccionales tienen como objetivo primordial la memorización de información y la evaluación es cuantitativa.

Al introducir en el aula, computadoras y programas para la solución de problemas, provoca que el aprendizaje sea percibido como un proceso personal, reflexivo y de cambio, donde las ideas, la experiencia y los puntos de vista son integrados para generar conocimientos nuevos. Dentro de este contexto, el rol del profesor es el de facilitarles a los alumnos el que construyan sus propios conocimientos.

proporcionándoles una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia; para ello es necesario que los profesores diseñen diferentes actividades instruccionales, los objetivos del programa sean modificados y se encuentren nuevas formas de evaluar el proceso de aprendizaje de los educandos.

La tecnología no es la panacea para la reforma educativa, pero puede ser un medio significativo para el cambio. Para aquellos que buscan una solución innovadora simple, la tecnología no es la respuesta. Para aquellos que buscan una herramienta poderosa que apoye ambientes de aprendizaje colaborativos, la tecnología tiene un tremendo potencial para la búsqueda de información y simulaciones para la solución de problemas.

Se propondrá el uso del programa multimedia llamado micromundos, el cual utiliza el lenguaje logo, que para tener una clara visión de este lenguaje se explicará como se puede utilizar y la forma sencilla que tiene en la aplicación de la educación.

2.1.1 El lenguaje logo como propuesta de multimedia educativa.

Históricamente, los primeros lenguajes tuvieron estrecha relación con la estructura de las máquinas que permitían tratarlos. Exigían, por lo tanto, una formación cuyo éxito dependía de la aptitud del individuo para razonar en un universo de tipo matemático. Aun hoy, la informática sigue siendo un instrumento especialmente indicado para los matemáticos.

La enseñanza de un lenguaje informático exige cierta madurez intelectual. Todas las instrucciones están en inglés, lo cual no es de cualquier modo muy molesto cuando los conceptos son claros.

La mayor parte de los lenguajes informáticos, previstos para una estructura material dada, no pueden tener en cuenta la evolución tecnológica. En el peor de

los casos, la frenan. El peligro no proviene de la enseñanza del lenguaje mismo, pues la experiencia ha demostrado que niños pequeños pueden adquirir un dominio de Basic suficiente como para escribir programas correctos. El peligro resulta, de los esquemas de pensamiento rígido inducido por los lenguajes.

Ante ese peligro, el informático binario adopta el punto de vista contrario y orienta sus indagaciones hacia los lenguajes llamados naturales. ¿Qué es un lenguaje natural? En el seno de un mismo contexto cultural, dos individuos se expresan en formas distintas. Con mayor razón aun ha de suceder esto en el seno de dos contextos culturales diferentes.

Supongamos que llegáramos a un lenguaje natural-universal, ese lenguaje debería contener más de 40 palabras para designar por ejemplo la "nieve", y su dimensión sería tal que los problemas tecnológicos que acarrearía su tratamiento no podrían ser resueltos con los medios con que contamos en la actualidad; o bien, ese lenguaje sería tan pobre que no permitiría a nadie expresarse. Si el lenguaje matemático constituyera una excepción de esta regla, los matemáticos no necesitarían inventar más símbolos para expresar el resultado de sus investigaciones. Sin embargo, los inventan permanentemente. Por ello conviene desconfiar de todo argumento que, sobre todo en el campo del pensamiento, tienda a presentar como natural algún producto. Creemos que, en el caso de un niño, lo natural son su curiosidad y su deseo de "tratar de".

Si no es informático, ni es natural, ¿cuál debe ser, entonces, la estructura de un lenguaje que permita a no informáticos utilizar el instrumento informático? . En realidad, los adjetivos "informático" y "natural" designan el carácter de producto terminado que posee un lenguaje. ¿Por qué no otorgar al usuario los medios que le permitan definir su propio lenguaje? Esta hipótesis, que a priori parece contradecirse con la estructura misma de una computadora, máquina que no tolera la ambigüedad, es en realidad muy rica y muy fácil de llevar a la práctica. Para ello es suficiente considerar que el conjunto de las palabras de un idioma

resulta de una traducción de conceptos, los cuales son transmisibles más fácilmente de un contexto cultural a otro. Basta con reemplazar las instrucciones del lenguaje informático por un conjunto no ambiguo de conceptos generadores de lenguaje

Esta noción, difícil de explicar, resulta de comprensión fácil si apelamos a un ejemplo tomado del Logo, que representa, una primera aproximación a esos lenguajes-conceptos.

"En el universo geométrico Logo hay una *tortuga* que se traslada y cuyo estado es caracterizado por dos conceptos, el de *posición* y el de *dirección*. Admitidos estos dos conceptos, se torna posible crear las palabras necesarias para cambiar el estado de la tortuga cambiando sea su posición, sea su dirección. Para cambiar su posición, por ejemplo, podrán utilizarse los términos de *adelante* y *atrás*; estos términos formarán parte del vocabulario de base (primitivas) que la tortuga comprende. En otro contexto cultural, la conservación del concepto de posición traerá consigo otro vocabulario, pero la estructura de base será la misma" (Bossuet, 1985).

Se espera que las investigaciones sobre el lenguaje se orienten hacia la definición de lenguajes-conceptos que permitan al usuario crear su propio lenguaje, sea de tipo informático, sea de tipo natural, sea incluso de tipo nuevo; pero este punto ya no nos concierne. Por otra parte, se ha admitido que el lenguaje significa un empobrecimiento del pensamiento, tal como el tránsito de la tradición oral a la escritura representa una pérdida de información importante. Será necesario, ir más allá de la verbalización y permitir al usuario, por ejemplo, intervenir corporalmente, gracias a unidades sensorio-motrices, en lo que hace. (Bossuet, 1985)

"Logo" es una voz derivada del griego *logos* y contiene, a la vez las nociones de *logo -razón*, *logo - lenguaje* y *logo - cálculo*. Logo es el nombre empleado en el

Instituto de Tecnología de Massachusettss, desde 1970, por el equipo de Seymour Papert y Marvin Minsky para designar un proyecto situado en el punto donde convergen las investigaciones sobre inteligencia artificial y sobre ciencias de la educación. Logo designa al mismo tiempo una teoría del aprendizaje, un lenguaje de comunicación y un conjunto de unidades materiales que permiten proyectar luz sobre los procesos mentales a que recurre un individuo para resolver los problemas que se plantea, y para los cuales propone una solución, en un contexto de acción sobre el mundo exterior.

Por haber colaborado con Jean Piaget, S. Papert conoce bien los trabajos sobre la representación del mundo en el niño, su juicio, su razonamiento y su lenguaje. Esos trabajos consistieron en investigar cuáles son las representaciones del mundo que los niños elaboran espontáneamente para sí mismos en el curso de su desarrollo intelectual.

Entretanto, la mayoría de los piagetanos insisten en aquel aspecto del trabajo de Piaget que permitirían pensar que los niños presentan, a ciertas edades, sorprendentes deficiencias que, a juicio de algunos, las escuelas deberán remediar. Por lo contrario, S. Papert piensa que la obra de Piaget ha demostrado, particularmente, que los niños remedian por sí mismos esas deficiencias, sin *enseñanza formal*.

Así Papert plantea el problema del medio de acción, es decir, que para el niño existen dos poderosos medios de acción: su cuerpo y su pensamiento. Por más que el niño pequeño los utilice simultáneamente, es importante advertir que el *lenguaje*, traducción del pensamiento, le permite *actuar* por interpósita persona. El lenguaje constituye un poderoso medio de acción que permite al niño pequeño acelerar su dominio del mundo exterior, dominio que posteriormente completará en forma material cuando su desarrollo físico se lo permita. Piaget utiliza el lenguaje como uno de los principales materiales de experimentación. "*Pensar, para el niño, significa manejar palabras.*" (Piaget 1972)

En el contexto de estos conceptos, Papert apuntó a desarrollar un *lenguaje de educación* mediante el cual fuera posible hablar con los niños acerca de procesos y el lenguaje logo permite al niño actuar sobre el mundo exterior, a partir de sus propios modelos de pensamiento.

La tecnología plantea el problema de los elementos materiales que pueden obedecer al niño y provocar fenómenos que él mismo podría producir (trasladarse, dibujar, recordar...).

En lo que se refiere a este dominio, Mach (1978) ha demostrado que la delimitación entre el mundo interno o psíquico, y mundo externo o físico, está lejos de ser innata. Es la acción lo que clasifica poco a poco las imágenes con arreglo a esos dos polos.

Las unidades materiales Logo deben ser lo bastante "neutras" como para no inducir en el niño un modo de razonamiento ligado a la tecnología, deben ser capaces de ejecutar cualquier modo de razonamiento inducido por el usuario, poniendo en evidencia el proceso intelectual que éste ha seguido.

Por lo tanto, en este tercer nivel, Logo es un "microcosmos matemático obediente", a partir del cual los usuarios pueden construir e interiorizar, verbalizándolos, un conjunto de pasos que reflejan el universo de su pensamiento.

Logo, es por lo tanto, una teoría del conocimiento, donde converge la epistemología genética de Piaget y las investigaciones de la informática sobre la inteligencia artificial, un lenguaje de educación, pensando en términos de reducción pedagógica de un lenguaje de programación y un material que permite al usuario someter a prueba el poder de sus ideas al *tratar de...*

La teoría del conocimiento adoptada para Logo consume una síntesis entre la concepción del desarrollo del niño elaborada por Piaget y el estudio del problema

del pensamiento en el campo de la inteligencia artificial. El niño deja de ser el objeto que se debe moldear, educar y se transforma en sujeto

La teoría Logo propone un nuevo modelo de investigación en educación: construir para los niños nuevos elementos de conocimiento, otorgando un sitio importante a la apropiación de la tecnología por el usuario.

En la vida cotidiana, los niños están cada vez más en contacto con tecnologías informáticas que se perciben como una acumulación de casos particulares y no como un todo. ¿Cuál ha de ser, pues, el papel de la computadora en la escuela?.

Un sistema informático del tipo Logo constituye actualmente un aguijón pedagógico para la mayoría de los alumnos. Sabemos, sin embargo que la evolución tecnológica lo embotará rápidamente si no somos capaces de extraer sus principios con el fin de adaptarlos.

Es indispensable una colaboración estrecha entre los creadores de sistemas informáticos, los docentes y los niños.

La introducción de la computadora en la escuela primaria y secundaria requiere la definición de un conjunto de metodologías características del lugar, el tiempo, la edad de los niños, el grado que cursan, pues una metodología de investigación siempre es específica respecto de un objetivo, o mejor aun, de un proyecto; explicando el programa Logo en la educación.

2.2. El lenguaje logo aplicado a la educación.

¿Qué papeles puede desempeñar la computadora en el sistema educativo? La cuestión, al parecer es doble. Por una parte, la computadora es utilizable en todas las teorías pedagógicas, como contenido temático de la instrucción, como medio práctico para la enseñanza o como recurso pedagógico. Por otra parte, es un instrumento que permite evaluar con una precisión como nunca hubo hasta ahora,

los resultados que el alumno obtiene. Ese instrumento pone en evidencia el proceso intelectual del individuo que lo utiliza. La consecuencia es que, en lo que se refiere a evaluar los resultados de una práctica pedagógica, el papel del docente, difícil a su vez de evaluar, pero importante en el sistema tradicional, puede reducirse al mínimo.

La computadora sería en consecuencia, un instrumento ideal para regular el sistema educacional. Se la puede introducir en la mayor parte de los procesos didácticos para evaluarlos, normalizarlos y posibilitar, por lo tanto, la elección de la pedagogía que debe aplicarse para obtener una tasa de éxito lo bastante cercana del resultado previsto.

El concepto de micromundos, según Papert (1984), es el concepto más rico para trabajar en ambientes educacionales, convirtiéndose en la idea central de la actividad. Un micromundo es "una pequeña parte de la realidad" a través de la cual se da y facilita un aprendizaje natural en diversos temas de las áreas curriculares. En ellos todo se encuentra estrictamente delimitado y completamente definido; se sabe de manera precisa con qué materiales se cuenta, qué se puede hacer con ellos y cuáles son sus limitaciones. Son creados y concebidos para ser ricos en descubrimientos y seguros en todo el proceso exploratorio que se puede desarrollar en y a través de ellos. Están diseñados de tal forma que despierten y mantengan una constante y genuino interés en su utilización, ya sea en individuos que se encuentran en diferentes etapas de desarrollo, garantizando de esta forma continuidad en y a través del tiempo.

Mediante su exploración o utilización, es posible establecer una conexión personal y afectiva con el conocimiento, a tal punto, que se llega a amar el proceso y el fin del aprendizaje. De esta forma, se facilita y se hace posible, que quien trabaja en ellos, asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje reconstruyendo el conocimiento en una forma activa y natural. Los ambientes así conformados, brinda la oportunidad para perseguir, a través de diferentes estilos individuales,

aquellas ideas que captura la imaginación de los diferentes individuos que con ellos trabajan.

Un ejemplo de tales micromundos, es el de la tortuga LOGO, una entidad matemática en un mundo de la geometría. Dicho micromundo, está estrictamente delimitado y completamente definido por la tortuga y los movimientos que ésta puede realizar para moverse y dibujar. Los niños exploran en él, manipulándola de diversas formas; ya sea que dibujen algunas figuras geométricas repitiendo y/o rotando diferentes diseños de diversos colores, o haciendo cualquier cosa que puedan imaginar. Conforme se embarca en la exploración y construcción de diferentes proyectos autoelegidos y autodirigidos, los niños hacen descubrimientos acerca de ellos mismos, acerca de la tierra, de las matemáticas que exploran.

El trabajo en el micromundos de la tortuga es un modelo de lo que significa llegar a conocer una idea, de la misma forma que uno llega a conocer a una persona. Los alumnos que trabajan en estos ambientes ciertamente descubren hechos, hacen proposiciones generalizadoras y aprenden habilidades. Pero la experiencia fundamental del aprendizaje no es la de memorizar datos y practicar destrezas. Más bien es llegar a conocer a la tortuga, explorar lo que ella puede y no puede hacer. La tortuga permite a los niños actuar con deliberación y conciencia al aplicar un tipo de conocimiento con el cual se sienten cómodos y familiarizados con la física o la matemática.

Creando micromundos como el de Logo es posible ofrecer a los niños un lugar auténtico para pensar mediante actividades que sientan importantes y personales. Y es de esta forma que se abre la puerta a nuevos modelos de aprendizaje, sincrónicos y coherentes. De acuerdo con Papert, al introducir las computadoras a los sistemas escolares, la construcción de la currícula consistiría en la creación de una red de micromundos, cada uno enfocado a diversas áreas del conocimiento.

Una de las características que deben tener los materiales de cualquier micromundo, es servir como "transportadores" de ideas poderosas, o ser viveros de gérmenes a través de los cuales nazcan ideas poderosas en la mente del niño. La característica intrínseca de las ideas poderosas, es su simplicidad, en el sentido de que dada la perspectiva de una idea (representada en un ejemplo concreto), las principales conclusiones que se pueden deducir son obvias y sin grandes "cadenas" de argumentos. Su valor radica en el hecho de cómo pueden ayudar a atender otras situaciones problemáticas por analogía. La más poderosa de todas las ideas, es que existan cosas tales como "ideas poderosas" (Lawer, 1981)

El tener presente algunas ideas generales sobre educación y aprendizaje podría ser útil para el desarrollo del currículum escolar apoyado en el uso de Logo-micromundos. (Papert 1981).

Correcto e Incorrecto. No hay una manera "correcta" de aprender logo o de escribir programas para logo. Los estudiantes tienen diferentes estilos y realizan los trabajos de maneras distintas. Por ejemplo algunos alumnos empiezan con ideas claras, mientras que otros explorarán hasta que logren que emerja una idea. Es importante respetar los diferentes estilos de los estudiantes.

La importancia de involucrarse. Los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran con sus proyectos. Por lo tanto es mejor si los estudiantes pueden trabajar en proyectos que son relevantes y significativos para ellos. Los maestros pueden introducir conceptos nuevos conforme los estudiantes individualmente los vayan necesitando para completar los proyectos.

Estimular la colaboración. En muchas oportunidades el aprendizaje se da en el aula como una experiencia aislada e individual. Sin embargo, de hecho, los niños pueden aprender mucho al colaborar unos con otros. Por lo tanto, la colaboración,

en un proyecto, debe ser vista como algo positivo, siempre y cuando todos los involucrados estén contribuyendo y aprendiendo de la experiencia.

Estudiantes ayudándose unos a otros. Es muy difícil para un maestro ayudar a 40 estudiantes al mismo tiempo. Sin embargo, estudiantes que se han "apropiado" de nuevas ideas, pueden ayudar a otros que tienen dificultad. Esta puede ser una gran experiencia para ambos.

Tener todas las respuestas. Los maestros no deben sentirse obligados a saberlo todo sobre Logo-micromundos. El aprendizaje es un proceso continuo y todos (maestro-alumno) aprenden constantemente. No hay que sentir vergüenza de aprender junto con los estudiantes. Al contrario, también en este caso la experiencia puede ser muy enriquecedora para todos.

Perseverancia. Algunas veces se puede notar en los alumnos una tendencia a renunciar al proyecto y comenzar uno nuevo en cuanto se encuentra una dificultad, pero si así lo hacen, no podrán aprender de sus errores, ni conseguirán sus metas. Por lo tanto es conveniente estimularlos para que perseveren en sus proyectos.

La computadora como medio de expresión. Se debe recordar que la computadora debe ser un medio para que el niño exprese sus capacidades cognitivas, sociales, afectivas y psicomotoras, de tal manera que se desarrolle integralmente dentro de su medio escolar y familiar.

El niño como programador. El ambiente que ofrece Logo, permite que el niño programe la computadora. Esto se logra al darle órdenes a la tortuga en una secuencia determinada y utilizando su creatividad elaborará sus propios procedimientos.

El niño como constructor. Al elaborar sus procedimientos, y utilizar su capacidad creadora, el niño se convierte en un ambiente activo de su propio aprendizaje.

Integración de la currícula. La utilización del lenguaje Logo micromundos como un apoyo del currículum permite integrar campos que tradicionalmente se han mantenido divididos, como lenguaje y matemática, artes, ciencia y otros.

2.3 El lenguaje logo como facilitador de la formación de valores.

En el pasado solía asociarse los movimientos del péndulo con olas de nueva tecnología. Un primer momento de gran entusiasmo a principio de los 60 fue una reacción ante la computadora en si misma. La exaltación se había apagado para los años 70, cuando un balanceo aún mayor y más románticamente visionario se produjo después del surgimiento de las microcomputadoras. En la escuela esta alza alcanzó un pico al comienzo de los 80, el uso de las computadoras se volvió rutinario y en muchas escuelas pasó a ser una materia más del programa escolar, tan poco emocionante como las demás y enseñadas con el mismo método tradicional. A fines de los 90, creció una nueva ola con un entusiasmo aun mayor y con no nuevo romanticismo a partir de la emoción asociada a las imágenes de red, las autopistas informáticas y el ciberespacio.

Todavía no sabemos que va a pasar con esta ola. ¿Será otro caso en el que todo lo que sube tiende a bajar? Creo que se esta creando una visión más equilibrada del modo en que las computadoras pueden contribuir al cambio en la educación y, a pesar de que no es posible predecir los detalles, existen muchos signos de que este cambio se prolongará en el tiempo. Las perspectivas para el cambio en la escuela son diferentes en la actualidad porque por primera vez existen fuerzas para el cambio que tienen verdadero empuje

La primera fuerza es una industria poderosa. Las grandes empresas siempre han tenido mucha influencia en la educación pero en la actualidad, aparece una

alianza de fuerzas complementarias diferentes asociada con la tecnología de avanzada. Por primera vez los especialistas en educación tienen voz en los complejos campos de la industria y la tecnología

La segunda fuerza es la revolución del aprendizaje. Hablamos de una persona joven la cual debería de aprender los secretos de su labor ya que estos secretos los usaría por el resto de su vida. Este modelo servía cuando los cambios eran lentos y la gente hacía, al final de su vida, algo parecido a lo que había aprendido a hacer al comienzo. Esto no funciona en un mundo donde la mayoría de las personas están trabajando en un empleo que ni siquiera existía cuando nacieron. Quizá aun no sea tan así, pero nos estamos acercando lo suficiente como para reconocer un acertijo: si cualquier habilidad que aprenda un chico será obsoleta antes de que la use, entonces, ¿Qué es lo que tiene que aprender? La respuesta es obvia: la única habilidad competitiva a largo plazo es la habilidad para aprender.

La tercera fuerza, la más potente, es el poder de los alumnos. Cada alumno que en su casa tiene una computadora y una fuente de aprendizaje es un agente de cambio en la escuela.

El lenguaje Logo, por ejemplo es sumamente exitoso como propagador de ideas poderosas en el aprendizaje, lo cual se cree, es debido, a que el ambiente de aprendizaje tan particular que se genera a su alrededor, motiva las siguientes cinco facetas de su uso, fundamentales del enfoque constructorista de Papert:

1. Los niños se sienten que están aprendiendo algo que pueden usar, no cuando crezcan, sino ahora mismo. Esta cualidad de utilidad que rara vez se da en la ciencia y matemática escolar, corresponde a la dimensión programática de Logo.

2. Los usos que los niños encuentran en Logo frecuentemente tienen una cualidad muy intensa y personal, la cual también está bastante ausente en la matemática y ciencia escolar: La computadora se utiliza para hacer algo que el estudiante experimenta como importante y sociológicamente poderoso, ya sea a través de proyectos personales o en formas que expresan un estilo personal de hacer cosas o una estética personal. Proporciona un sentimiento de familiaridad, de estar a bien consigo mismo. Esta dimensión se denomina la cualidad sintónica de Logo.
3. La dimensión sintáctica. La estructura de los formalismos de Logo se hace accesible a los principiantes, quienes pueden progresar gradualmente en estructuras sintácticas más complejas, conforme las necesitan.
4. Un cuarto principio de poder intelectual es la dimensión semántica. Con los gráficos de la tortuga, no se está tratando con una estructura matemática formalista, en la cual determinados símbolos son puestos alrededor de su correspondiente aprendizaje o utilización. Los estatutos en los gráficos de la tortuga tienen significado. De hecho tienen múltiples significados. Ellos se refieren a ideas matemáticas importantes y también a situaciones del mundo.
5. Finalmente la dimensión social: la integración de Logo en las relaciones personales y la cultura del ambiente en el cual está situada.

Nuestra historia de aprendizaje ilustra la manera positiva en la que los chicos pueden cambiar la cultura del aprendizaje. También existe una forma negativa. Puede llegar a ser más potente en última instancia e incluso más peligrosa, pero es la que prevalecerá si la escuela no cambia sus métodos. Para mí está claro que los chicos creen cada vez menos en la escuela. Por eso están creciendo los problemas de disciplina. La escuela pierde legitimidad ante los ojos de los chicos

cuando ellos ven lo atrasada que está respecto de la sociedad a la que se supone debe servir. ¿Realmente pretendemos que los chicos acepten dócilmente el programa de estudios preestablecido de la escuela, cuando ya conocieron la libertad de explorar el conocimiento en las autopistas informáticas del mundo y se acostumbraron a planificar complejos proyectos y a encontrar por sí mismos los conocimientos y la ayuda que necesitan para llevarlos a cabo?

El tener presente algunas ideas generales sobre la educación de valores podría ser útil en el desarrollo del currículum escolar apoyado en el uso de Logo-micromundos.

Para posibilitar la educación en valores se necesitan ciertos procedimientos, técnicas y estrategias. La mayoría de ellos son comunes a los aprendizajes en general, pero siempre sin olvidar su aspecto práctico. Los valores han de aprenderse desde la práctica vivencial y en situaciones directas, siempre que se pueda. Por supuesto, hay elementos conceptuales que establecen redes y constructos inherentes a la estructura lógica, pero sólo en la escuela de la práctica vivencial cobran vida los valores y pueden incorporarse los sentimientos y actitudes que mueven la voluntad.

También debemos advertir que la última palabra la tendrá siempre el educador. Las situaciones, los contextos, el dominio y experiencia de determinadas prácticas por parte de los profesores decidirán, en cada caso, las estrategias o técnicas a aplicar.

Hemos notado que muchas veces el uso de diferentes programas en el medio educativo sólo tiende a una mejor presentación o acabado de un trabajo y con un menor esfuerzo. La forma de usar la computadora con Logo no se contrapone, se complementa. Ya que la máquina se puede usar para hacer algunos procesos más fácilmente y además en este caso se utilizará para entender cómo funcionan los procesos.

Así cuando el alumno programa la máquina se observa como está la mente trabajando y se puede ver el proceso como un ciclo que consiste en describir-ejecutar-reflexionar-correrir-describir. Cuando un estudiante usa logo sus ideas iniciales sobre cómo resolver el problema las transmite a la computadora. Así, el estudiante actúa sobre el objeto-computadora. Se puede decir que es un microcosmos obedientes que facilita el proceso de descripción de ideas.

El logo es un material formativo, como lo son los rompecabezas, el mecano o los juegos de ingenio. Visto desde este punto de vista no puede decirse de Logo que sea anacrónico, ni pasado de moda, de la misma manera que nadie diría que los rompecabezas o los materiales constructivos son anacrónicos. Igual que en un "mecano" lo importante es el armado del mismo y no el producto final.

Los conceptos pedagógicos incluidos en Logo permiten:

- Planear y resolver problemas.
- Proponer soluciones.
- Descomponiéndolo en partes simples (análisis).
- Construir la solución total a partir de pequeñas soluciones (síntesis).
- Desarrollar la capacidad de describir.
- Explorar y descubrir.
- Valorar los componentes del lenguaje
- Desarrollar la capacidad de abstraer.

Resumiendo Logo ofrece a los niños una forma de "hacer" o de usar ideas como un prelude para entender. Ofrece la posibilidad de desarrollar control sobre su propio aprendizaje, donde ellos mejor que sus maestros, se preguntan y se contestan en su propio estilo.

CAPÍTULO III

El uso de micromundos, lenguaje logo, en la educación de valores.

En el presente capítulo se aborda la tecnología aplicada en la educación, así mismo la estrategia didáctica aplicada a la educación de valores enfocada a la metodología de Kohlberg referente a la discusión en dilemas morales, que fomenta un compromiso en los alumnos, se propone trabajar con el programa de multimedia llamado "micromundos" para lograr la apropiación y significación del conocimiento.

"Desde los pueblos más apartados a los barrios más marginales los profesores constituyen una de las piezas fundamentales, cuando no la única, en la vertebración del cuerpo social" (Esteve, 1995). Reconocemos, no obstante, la dificultad que la educación en valores comporta. No pocas veces los profesores se sienten, por lo menos perplejos, ante unos contenidos de enseñanza, como son los valores, que se escapan de los métodos o técnicas habituales en su trabajo profesional. A veces, pretenden infructuosamente, ensanchar el campo de su actuación profesoral desde la misma metodología y la misma mentalidad con que enseñan matemáticas, geografía e historia. Y, obviamente constituyen ámbitos distintos, y por lo mismo exigen actuaciones también distintas.

Es sabido que la institución escolar no es un sistema autónomo que funcione al margen de lo que acontece en la vida real de la sociedad. Pensar la escuela como institución aislada o jardín cercado, en una era como la nuestra, caracterizada por la eclosión de los medios, recursos y técnicas de comunicación, es pretender lo imposible y desconocer la naturaleza misma de la educación. Sin ésta desaparece toda posibilidad educativa. Pero la comunicación se da en un contexto ya significado. Y son los significados e interpretaciones que profesor y alumno dan a la realidad que les envuelve lo que se convierte en las claves de la comunicación y

en la base ineludible del proceso educativo. Éste no se da en el vacío, sin tiempo ni espacio. Se produce siempre marcado por el contexto, por la cultura como forma matriz en la interpretación de la propia conciencia, de nuestras relaciones con los demás y con las cosas.

Consideramos que los docentes nos planteemos con detenimiento el *para qué* en nuestra tarea educativa: Que nos preguntemos por el tipo de hombre y sociedad que intentamos construir, aquí y ahora. Ello nos lleva necesariamente a optar por unos valores y hacer de ellos la piedra angular, el referente de nuestra acción educativa.

No es fácil desprenderse de un pragmatismo en la educación que ha llenado, durante muchos años, las aulas de nuestros centros escolares, y ha situado en los aprendizajes instructivos (conocimientos) la finalidad, casi exclusiva, del trabajo del profesor.

En la práctica, sin embargo, no es fácil separar los aprendizajes instructivos de los componentes actitudinales y valorativos. En cualquier actuación profesoral estamos filtrando y proyectando una determinada concepción de la persona, promoviendo unos determinados valores. *Es la escuela la institución donde los ciudadanos inician el aprendizaje de aquellos valores y actitudes que aseguren una convivencia libre y pacífica* (proyecto para la Reforma de la Enseñanza 1987).

A estas alturas, ya empieza a reconocerse, al menos formalmente, que la escuela se proponga también formar buenos ciudadanos, personas solidarias, tolerantes, amantes de la paz y preocupadas por el medio ambiente. Sin dejar de enseñar a adquirir conocimientos, parece que hemos entendido que el hombre es algo más que pensamiento o inteligencia. También es cultura, entendida ésta como forma de vida; por lo mismo, un ser de valores.

El propósito fundamental del proyecto de micromundos es lograr en nuestros alumnos el desarrollo de habilidades intelectuales, como la capacidad de plantear cuestionamientos sobre determinado tema o problema y encontrar, a través de la investigación, respuestas o soluciones adecuadas a dichos cuestionamientos.

Acorde con los principios básicos del enfoque constructivista, se pretende que los alumnos logren un aprendizaje significativo, en oposición a un aprendizaje mecánico. El aprendizaje significativo consiste en la relación sustancial de contenidos nuevos con la estructura cognoscitiva de los alumnos. Para ello se requiere que el material nuevo sea significativo y, además que se incorpore realmente a la citada estructura cognoscitiva. Este tipo de aprendizaje puede conseguirse por recepción o por descubrimiento.

En la enseñanza podemos transmitir el saber a través de las explicaciones (es como alcanza el alumno la mayoría de los conocimientos escolares), en cuyo caso el alumno recibe el saber ya hecho, sólo tiene que integrarlo a los conocimientos que posee; la comprensión de ellos la adquiere en el transcurso de las explicaciones, es decir, durante el proceso. Éste es el aprendizaje por recepción.

Pero podemos seguir otro camino: proporcionar materiales de aprendizaje (datos, orientaciones) para que el alumno vaya construyendo el conocimiento. Entonces tenemos el aprendizaje por descubrimiento. Éste proporciona al alumno la mayoría de los pequeños conocimientos diarios. La comprensión de este tipo de aprendizaje se adquiere al final del proceso.

El aprendizaje por descubrimiento se diferencia del aprendizaje por recepción en que aquél, antes de llegar al conocimiento total, ha de pasar por una serie de etapas que responden a un problema planteado. El aprendizaje por descubrimiento es más complejo porque requiere una etapa previa de resolución de problemas, en la cual no sólo hay interrogantes, sino también conceptos que el

alumno posee, los cuales sirven como punto de partida para la adquisición de nuevos conceptos.

El conocimiento claro y preciso de la serie de pasos que comprende el método científico, así como el procedimiento para la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación, son las herramientas fundamentales que nos permitirán realizar nuestro trabajo docente de acuerdo al enfoque psicopedagógico constructivista. Es importante tener presente que la finalidad de micromundos no es simplemente el conocimiento de elementos computacionales, sino desarrollar habilidades a través del aprendizaje de procedimientos (investigación y programación)

De esta manera, el trabajo a través de micromundos tiene como punto de partida y propósito básico desarrollar en nuestros alumnos un espíritu científico, con una actitud y disposición para buscar soluciones a problemas o explicaciones a fenómenos naturales y sociales basadas en el razonamiento.

Así pues, la formación de un espíritu científico es una progresiva conquista de las técnicas de la investigación científica, cuyos fines son: aprender a aprender, aprender a solucionar problemas, adquisición de hábitos, aprender a aplicar técnicas e instrumentos de investigación y desarrollar la creatividad.

3.1. Estrategia didáctica aplicada en la educación de valores

¿Cómo se enseñan los valores?, Ésta es la pregunta más insistentemente formulada por el profesorado. A veces, los profesores demandan procedimientos o técnicas concretas de educación en valores; otras, por el contrario, un marco más general de actuación. En todos se detecta la persistente necesidad de orientación en este ámbito de la educación

La educación en valores presenta características específicas que la distinguen claramente de otro tipo de aprendizajes. El niño-adolescente que va a nuestras escuelas viene ya equipado con unos valores determinados que le permiten filtrar las inevitables propuestas valorativas que la escuela, a diario, realiza

Ninguna de ellas dejará de estar interpretada por el modo de pensar y vivir (valores) de la propia familia y del contexto social más significativo para el niño. Esto obliga a pensar la educación en valores "de otro modo", a reafirmar su carácter necesariamente compartido. Queremos con ello decir que no es posible, o por lo menos claramente insuficiente, la educación en valores en y desde la sola institución escolar. Aquella demanda la referencia a experiencias reales de la vida donde los valores se plasman en conductas normales. Y la escuela, todavía, no deja de ser una experiencia bastante aislada y reducida en la vida de los niños. La escuela es preciso reconocerlo, constituye un elemento indispensable, pero no suficiente, para la educación en valores. Éstos se enseñan y aprenden *en y desde* la totalidad de la experiencia de los educandos.

La experiencia del valor empieza por el entorno más cercano, y no se trata de descubrir valores excepcionales en personas excepcionales. Los valores se encuentran en los compañeros, la familia, los vecinos, los conocidos. Se hace necesario aprender a ver de otra manera, rescatar el carácter cotidiano, diríamos vulgar, del valor. Hacer del medio el marco habitual, no único de la educación en valores, asumiendo el riesgo de acercarse a una realidad contradictoria en la que conviven valores y contravalores. De este modo los modelos son siempre cercanos, de carne y hueso, al alcance de todos. Exige, eso sí, enseñar a descubrir otra realidad frecuentemente olvidada; a leer la realidad de otra manera y enriquecer la experiencia de los educandos con la cultura y vida de su entorno.

Antes de continuar proponiendo las estrategias de la educación de valores, recordaremos que la educación es y se resuelve en la praxis. Y en la educación de valores, concretamente en la experiencia y realización del valor. De lo contrario, se

habrá hecho un bello ejercicio intelectual sin apenas incidencia en la vida personal de los educandos. El destino del hombre es primeramente acción. Se ve abocado a actuar. "Si no actuaran, los hombres no podrían existir ni como seres individuales, ni tampoco sobrevivir como especie. La acción no siempre hace la historia, pero 'hace' la sociedad... La acción es la forma fundamental de la existencia social del hombre" (Luckmann, 1996).

La apropiación del valor pasa necesariamente por su descubrimiento, a través de la experiencia, en la realidad inmediata y significativa del educando. Pero sólo cuando el valor es puesto en práctica por el propio sujeto, cuando tiene experiencia de su realización personal puede decirse que se da una apropiación del valor.

Entre la variedad de procedimientos existentes para la educación en valores, los más representativos tienen sus bases teóricas en el cognositivismo, cuyo objetivo es el estudio de los procesos cognoscitivos que permiten al individuo el manejo y asimilación de información de manera objetiva y con la ayuda de una metodología que permita la comprobación experimental de la hipótesis.

Las teorías cognitivas del aprendizaje explican la conducta en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes, ideas y percepciones de una persona y de la forma en que las integra, organiza y reorganiza. Se plantea que los conocimientos previos pertinentes son un condicionante fundamental en el aprendizaje, según el carácter de las relaciones que se establecen entre éstos y la nueva información.

El grado en que un conocimiento nuevo va a poder ser adquirido por la persona, depende de cómo estén organizados y estructurados sus conocimientos previos. Por ello, el alumno que inicia un aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas (Coll, 1991).

La intervención puede optimizar nuestros esfuerzos si realizamos un proyecto en tres fases distribuidas a lo largo de 7 semanas aproximadamente, ésta sería una actividad que requiera un trabajo minucioso y paciente pero que valdrá la pena llevarlo a cabo, ya que nos permitirá elegir y analizar la información requerida para lograr los objetivos propuestos.

La primer fase se trabajaría enfatizando la discusión entre iguales sobre dilemas morales, siguiendo las directrices de Kohlberg. Este tipo de intervención se presenta bajo el sobrenombre de "Discusión de dilemas" y, presumiblemente, su efectividad procedente de la resolución práctica de éstos, estimulada por el 'dar y recibir' argumentaciones. Generalmente adoptan la estrategia del 'intercambio más uno', intentando producir el desequilibrio cognitivo ya señalado y promover el desarrollo hacia el siguiente estadio moral. Esta estrategia ha sido la más utilizada, con una amplia variedad de técnicas, modelos de conducta y duración (Kohlberg, 1980).

En la segunda fase instalaremos el sistema de cómputo *logo* en la clase, ya que como mencionábamos es el que exige la asociación entre los esquemas corporal e intelectual del alumno. El niño programaría la máquina *siendo* a la vez la que va a favorecer o por lo menos *servir de pretexto*, para la comunicación. El enriquecimiento de las relaciones físicas, sociales y culturales, tendrá que facilitarle y asumirá mejor como *artesano* de su propia formación.

La última fase mostraría los logros obtenidos durante el trabajo con micromundos, los aspectos que queremos favorecer al realizar la presentación y demostración de su trabajo terminado, los alumnos expresarán su punto de vista con relación a lo obtenido durante las dos fases anteriores. Expondrán su información apoyados del producto terminado en multimedia que en este caso está en el programa Logo.

3.1.1. Primera fase. Los grupos de discusión en dilemas morales.

Los principios básicos que dirigen a la acción educativa sobre el desarrollo moral es que existe una meta definida, incrementar la madurez moral. la tarea principalmente del educador es facilitar el avance en su potencial de razonamiento y su logro se alcanza a través del desequilibrio cognitivo, siendo su función, obligar al estudiante a una reorganización y reestructuración en el nivel superior inmediato de razonamiento moral. El papel del educador consistirá en estimular el crecimiento, logrando experiencias que estimulen el razonamiento de uno mismo y el elevar a un nivel superior de razonamiento, respetando los derechos individuales, incluyendo la decisión de participación y la adopción de sistemas propios de valores o creencias sin temor a represalias, sin restringir las conversaciones a un único punto de vista, planteando los dilemas hipotéticos o reales por encima del estadio inferior de los alumnos para alcanzar este fin.

Presentaremos una metodología de trabajo congruente con estos principios, señalando las directrices básicas que guían la intervención a través de los grupos de discusión en dilemas morales. La metodología, siguiendo los procedimientos descritos por Arbuthnot y Faust (1981) se estructura en seis fases o pasos.

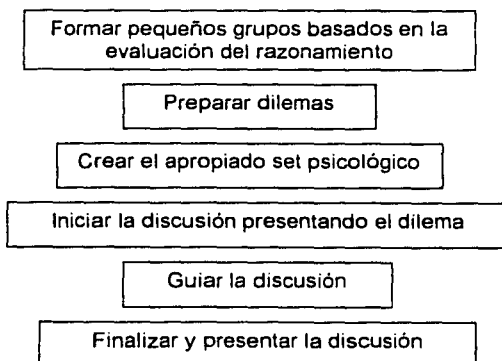


Figura 1. Fases en la educación moral a través de los grupos de discusión en dilemas morales (Arbuthnot y Faust, 1981)

Con objeto de clarificar esta metodología educativa, describiremos, cada una de las fases

Formar grupos a partir de los niveles de razonamiento moral de los estudiantes: El objetivo de esta primera fase es formar grupos con una composición determinada y con un tamaño adecuado para la discusión. Idealmente los grupos, compuestos entre 8 y 12 alumnos, deberían representar dos o tres niveles consecutivos dominantes, con un número igual de alumnos por cada nivel. Adicionalmente, trataremos de evitar agrupar niños de edades muy diferentes.

Esta evaluación estaría apoyada por ejercicios muy sencillos con preguntas abiertas relacionadas a la autoimagen, independencia y autonomía del adolescente, estos son algunos ejercicios que nos han apoyado con los alumnos en la materia de orientación educativa, principalmente en el tercer grado de secundaria, en este caso los utilizaremos para obtener un panorama sobre el razonamiento moral que los alumnos tienen en el momento de aplicar el proyecto y así formar los grupos con diferentes niveles de razonamiento. El primer ejercicio se aplicaría en forma grupal y nos dará una visión de lo que hacemos, lo que intentamos, lo que sentimos, lo que deseamos, lo que esperamos, como adolescentes y el segundo nos dará la visión de hasta donde el alumno ha logrado conseguir su autonomía personal (ver anexos).

Elegiendo y preparando dilemas: El objetivo es seleccionar dilemas que permitan crear conflictos cognitivos para tantos sujetos como sea posible, y que estimulen la discusión, por lo que el nivel de respuestas podrá ser evaluado y se podrán obtener varios niveles de discusión sobre el dilema. Al mismo tiempo, permitirán al educador presentar contra argumentos de distintos niveles.

Cuando elegimos un dilema nos referiremos a un estudio de caso, éstos deben construirse de forma que sean interesantes para los sujetos, abiertos a añadir cualquier elaboración, adecuados con las habilidades intelectuales de los

estudiantes y que, probablemente, causen desacuerdos entre individuos de diferentes niveles. Estos dilemas que se prepararán serían sobre el valor que nosotros como docentes quisiéramos que ellos lo analizaran. a cada equipo se le asignará un valor libertad, tolerancia, responsabilidad, perseverancia, humildad y sencillez, lealtad, amistad, etcétera. Los dilemas más adecuados suelen ser los relevantes para los participantes, planteados de forma realista y que se considera posible que acaezcan, implicando cuestiones que crean desequilibrio y provocan desacuerdo entre los estudiantes.

Creación del set apropiado: Se trata de dotar al estudiante de una perspectiva propia sobre las actividades a realizar, entendiendo la finalidad y funcionamiento de las reuniones de grupo. En este punto se incluye presentar el propósito fundamental de la educación moral, el papel de los estudiantes en el grupo, el de los educadores y las guías para el comportamiento y participación en el grupo.

En lo que se refiere al propósito de la educación moral, trataremos de ajustar el nivel de presentación a la capacidad intelectual de los estudiantes, incluyendo todos los detalles necesarios sobre el subyacente racional de la educación moral. Evidentemente, esta presentación tendrá una duración limitada y nos alejaremos del formalismo y artificialidad al efectuarla.

En cuanto al papel de cada uno en las discusiones, se trata de señalar que las historias morales se discuten en grupo, expresando cada uno su postura y sin existir respuestas buenas o malas. También se puede indicar que la función del profesor es servir de guía en la conversación, ocupando tan sólo un 15 % del tiempo aproximadamente, explicar a los alumnos que no van a ser evaluados, que el educador no presentará la correcta resolución del problema y que, cuando sea necesario, ayudará a centrar la discusión, jugando en algunas ocasiones el papel de 'abogado del diablo'.

También puede resultar de interés cuestionar qué entienden por dilema moral y ofrecerles algunos ejemplos de su vida diaria. Se trata de que adviertan que un dilema implica una serie de circunstancias que presentan distintas elecciones de respuesta, que no siempre son correctas o incorrectas. La discusión de un dilema supone la consideración y valoración de pautas de acción alternativas, fundamentando las razones que justifican una decisión particular.

Por último, en lo que se refiere a la descripción del comportamiento y participación en el grupo, enfatizar la importancia del respeto mutuo y las guías para un desacuerdo racional, ejemplificando comportamientos consistentes con estos hechos. También acentuaremos las libertades individuales, incluyendo la libertad de las creencias y de la participación, es decir, no forzar a nadie.

Iniciar la discusión: Este paso pretende facilitar el inicio del debate entre individuos del nivel inferior de razonamiento del grupo con los de un nivel inmediatamente superior a éste.

Para ello, presentaremos el dilema al equipo y nos aseguraremos de su absoluta comprensión. Puede resultar necesario resumir los detalles principales, fomentar las preguntas y ofrecer cualquier aclaración o información adicional que se solicite. Una vez presentado el dilema al gran grupo, los estudiantes se dirigirán a su grupo de discusión correspondiente expresando su posición inicial. Se trata de registrar las respuestas en forma de breves afirmaciones y probar, en su caso, a descubrir el razonamiento fundamental, evitando preguntar demasiado hasta el punto de crear actitudes negativas.

Si los razonamientos de los estudiantes se distribuyen a lo largo de los niveles previstos, los de más bajo nivel discutirán sus diferencias de opinión con los del nivel inmediato superior, y de éste modo se creará un nivel más uno. Sin embargo puede sucederse otras situaciones menos favorables:

En el caso de existir un acuerdo unánime sobre el dilema entre los sujetos, el profesor ofrecerá ideas para que los individuos de distintos niveles puedan intercambiar sus opiniones. En este caso, volveremos a iniciar la discusión entre los del nivel inferior y del nivel inmediato superior.

Si no podemos determinar el nivel de respuestas, considerar dos grupos con posiciones opuestas, discutir y pese a no poder estructurar un nivel más uno, al menos crear un ambiente adecuado de discusión. Si el grupo indica que no puede formular opiniones iniciales, discutir las cuestiones que encuentren problemáticas. De este modo, se pueden presentar elaboraciones para la formación de distintas posiciones a través de los niveles.

Guiando la discusión: Se trata de ofrecer la oportunidad de experimentación a la mayor cantidad de individuos posible, creando el desequilibrio o la conciencia de la inadecuación del nivel inferior de razonamiento y exponer al nivel superior. Iniciaremos el debate entre el nivel más bajo y el inmediato superior, continuándolo hasta que el desequilibrio del nivel inferior sea patente y haya sido expuesto al inmediatamente superior.

Si los sujetos del nivel superior pueden crear el desequilibrio en los del nivel inferior, no será necesario que el educador ofrezca su ayuda; pero si la presentación de sus argumentos no resulta clara y convincente los clarificará, animando a presentar argumentos más efectivos, y, si fuera necesario, crear contra argumentos de ese nivel.

En general, dejar tanta discusión como se pueda a los estudiantes y proceder paso a paso ascendiendo a través de los niveles hasta llegar al más alto del grupo. Una vez la discusión entre los dos niveles inferiores haya acabado, estructurar un debate entre los razonadores del nivel inmediato superior, guiándolo según las pautas presentadas. Una vez terminado este debate repetir la operación hasta llegar al nivel más alto. Por último, presentar un argumento del nivel

inmediatamente superior al más avanzado que presenten los grupos, intentando crear el desequilibrio.

Ya se mencionaba que por distintos motivos es posible que no podamos estructurar la situación de debates y exposición al nivel superior. En el caso de que el educador no identifique el nivel de los argumentos, o bien sujetos del mismo nivel manifiesten respuestas divergentes y, en consecuencia, no se pueda estructurar el nivel superior, se trabajará sistemáticamente a través de las diferencias de opinión, de la más simple a más sofisticada. Tras la discusión se presentarán argumentos aparentemente de un nivel por encima al superior de los grupos, que se modificarán si parecen demasiado altos o bajos para éstos.

Finalizando y presentando la discusión: La discusión deberá concluir una vez que el grupo haya procedido paso a paso ascendiendo a través de los niveles, y el nivel superior haya sido discutido y argumentado por el educador. Siendo así, que al final de su discusión, la conclusión se ha quedado abierta con múltiples opiniones de los diferentes compañeros y con los diferentes niveles. La conclusión se obtendrá en forma individual ya que cada uno recopiló las aportaciones e hizo juicios sobre lo que expresaron los integrantes del equipo.

Esta primera fase se realizará en tres semanas que en tiempo real son dos clases semanales de cincuenta minutos, la primera semana se aplicarán los cuestionarios para ser analizados y así lograr formar los equipos, la segunda semana se forman los equipos y se entregan los dilemas ya preparados con antelación se empezaría a crear el set apropiado para dar inicio a los dilemas que entregaremos por equipo e iniciar la discusión, durante la segunda y tercera semana se guiará la discusión y finalizaremos presentando las opiniones de cada equipo sobre el dilema que les correspondió.

3.1.2 Segunda fase. El sistema Logo aplicado en la clase

En esta segunda fase nos referiremos a la implementación del sistema Logo, el cual nos ayudará a que sea complementario en la estrategia que estamos proponiendo en la adquisición de valores a través de la multimedia.

En concreto nos referimos a la simulación hipotética en donde los estudiantes representan los distintos argumentos de la discusión, animados a recrear los hechos de forma tan real como sea posible, a través del programa de la computadora, micromundos, el cual ayuda a representar en forma de simulación las situaciones como si estuvieran sucediendo y a la vez incrementará el compromiso del alumno, proporcionando la representación de experiencias de gran impacto (más que la discusión) e incrementando la posibilidad de que el desequilibrio cognitivo se produzca.

Dado que el tiempo con el que cuentan los alumnos para generar un proyecto es limitado, es muy importante la organización previa para asegurar un trabajo de buena calidad. El método de resumen de tarjetas, es muy útil para ayudarlos a comunicar mejor sus ideas y a usar su tiempo eficientemente cuando ya estén trabajando con las computadoras.

Proseguiremos a darles una secuencia de algunos pasos que tomaremos en cuenta para que el proyecto en la computadora, sea provechoso. Primero se explicará que tendrán tres semanas que también constan de dos clases semanales de cincuenta minutos, en ella podrán plasmar la frase o conclusión que refleje su punto de vista sobre el problema investigado. Estas frases son presentadas por cada pareja ante el grupo, el cual podrá preguntar y/o pedir que se aclare lo que se expresa, de tal manera que las frases / tema a tratar queden comprensible en contenido y forma para todos. Partiremos de la idea de que micromundos se realizará a partir de la frase o texto que las parejas hayan elaborado, el objetivo de realizar dicha frase / texto es representar un problema o fenómeno de manera gráfica.

Al aplicar el proyecto se propone que en el salón de cómputo siempre exista el apoyo de los profesores que van a ser los responsables, tanto de lo relacionado con el contenido como de la parte técnica. Formaremos equipos de dos alumnos que no asignaremos al azar, sino por intereses comunes, ellos buscarán quién de sus compañeros trabajará el título similar de su proyecto, sin perder de vista que siempre estará relacionado con el tema en cuestión. El poner fechas de entrega para cada etapa del proyecto, nos ayudará a mantenernos dentro del plazo establecido.

Antes de iniciar el proyecto es necesario darles a los alumnos una orientación sobre el uso del programa multimedia que van a emplear y así podremos incluir las bases que requiere nuestro proyecto, por ejemplo se les pedirá un cierto número de pantallas, conectadas para crear la secuencia adecuada, colocar sólo frases claves, incluir diagramas, el fondo deberá ser adecuado, incluirle sonido, video, varias animaciones, etc., Con esto se pretende que tengan una idea más clara de los que necesitan buscar al realizar sus pantallas.

A los alumnos se les puede dificultar la forma cómo van a dividir su proyecto y la secuencia que va a seguir. El hacer una tarjeta por cuadro donde se incluya texto, una descripción de la ilustración, color del fondo, cantidad y tipo de audio, bordes, recursos visuales, etc., los ayuda a organizarse, estas deben ser revisadas por el profesor encargado del contenido, de esta forma pasarán a la computadora y comenzarán a trabajar directamente.

En la enseñanza del programa de multimedia, el alumno no lo logra dominar al 100% cuando en las clases grupales queremos mostrarles lo que pueden llegar a realizar con Logo. El aprender las opciones de cómo resolver un problema sin tener uno en concreto para resolver, no es tan útil ni significativo como aprenderlo ya teniendo el problema enfrente. Resulta más efectivo tener las instrucciones impresas de cada paso y dárselas a los alumnos a medida que las vayan requiriendo. A la vez que en el transcurso del desarrollo del proyecto, se van

dando ayuda a los alumnos de forma casi individual, ya que cada pareja necesita distintas cosas que querrá incluir en su tema, de la misma forma la ayuda es mutua entre alumnos, si uno de ellos logra cierta animación que le puede servir a otra pareja, se le permite la ayuda entre ellos, pues así se incrementa el conocimiento programático. Esto puede parecer más trabajo para el profesor, pero a la larga los alumnos aprenderán mejor pues al ir usándolo es simultáneo que lo aprenden

Los primeros días en que se enseñan el programa son muy difíciles, ya después como decíamos los alumnos empiezan a ayudarse entre sí y en muchos casos hasta sobrepasan los conocimientos del profesor

Los alumnos se entusiasman mucho con este tipo de proyectos y generalmente hacen más de lo que se les pide. Pero debemos dejar claro que todos los alumnos tengan igual cantidad de tiempo en las computadoras ya que es básico la retroalimentación entre alumno-maestro y alumno-alumno logrando aprender juntos. Los alumnos podrán utilizar todas las herramientas de micromundos que conozcan y explorar otras nuevas que requieran para representar las conclusiones a que hayan llegado.

Importante es tener presente, que al trabajar en parejas, el alumno aprende a compartir y respetar el criterio de las demás personas, y así, logre comprender que en un trabajo se disfruta y aprovecha más si se toma en cuenta el aporte y punto de vista de sus compañeros.

3.1.3 Tercera fase. Los objetivos alcanzados en la educación de valores aplicando Logo.

Al igual que en una buena clase de arte, el niño está adquiriendo conocimiento técnico como un medio para llegar a un fin creativo y personalmente definido. Habrá un producto, y el maestro al igual que el niño puede sentir genuino

entusiasmo por él. En el ambiente logo sucede con frecuencia, es una creación nueva y excitante del niño, él puede incluso haber inventado un proceso, sobre el cual se basa todo su proyecto, el genuino entusiasmo del alumno y del maestro por el producto se comunica a los niños que saben que están haciendo algo trascendental. El trabajo en micromundos es un modelo de lo que significa llegar a conocer una idea, de la misma forma en que uno llega a conocer a una persona, descubren hechos, hacen proposiciones generalizadoras y aprenden habilidades.

Cuando construyen Logo de cierta manera que el pensamiento estructurado se vuelve poderoso, transmitimos un estilo cognoscitivo, como el de facilitar la expresión del proceso del pensamiento. El énfasis de logo en la depuración apunta en la misma dirección, los errores de los alumnos se convierten en tema de conversación. Como resultado de ellos éstos desarrollan un lenguaje articulado y orientado para pedir ayuda cuando la necesitan. Y cuando la necesidad de ayudar puede ser expresada con claridad, el que la proporciona no tiene que ser necesariamente un profesional capacitado para hacerlo. De esta manera la cultura logo enriquece y facilita la interacción entre todos los participantes y ofrece oportunidades para una relación de enseñanza más honesta, eficaz y articulado. Es un paso hacia una situación en la que puede desdibujarse la frontera entre estudiantes y maestros.

No es necesario esperar un resultado hasta el final del producto terminado, pues en cada sesión los alumnos logran objetivos formativos y cognitivos, es así que tomaremos unos minutos para realizar ciertas actividades de retroalimentación tanto para el área técnica como de contenido.

Observando los objetivos formativos tenemos: *La motivación para el aprendizaje*, que lo están manifestando cuando se les observa trabajar y lo hacen de una forma tranquila y divertida. *la autoestima por el propio trabajo*, refiriéndose a que los alumnos expresan el interés en el trabajo que día a día están logrando y son conscientes de que su trabajo es valioso y digno de ser compartido con los demás,

incluso sus descubrimientos del programa, no se deja intimidar por lo desconocido pues cuando se le ayuda, reflexiona lo aprendido, lo hace consciente y lo aplica en su trabajo. *La habilidad para planear*, proporciona al alumno un proceso de apropiación del tiempo y del valor de aprovecharlo. *El respeto por el trabajo del compañero*, al término de la sesión, aprovechamos los últimos minutos para observar avances técnicos de los alumnos para comentar y enriquecer las interacciones entre todos, *la capacidad de trabajo en equipo*, es un punto que no todos logran fácilmente, ser tolerantes y respetuosos con los demás nos debe llevar a poder trabajar en equipo, pues denota hacer algo juntos, fruto de los conocimientos, experiencias y habilidades de cada uno de los miembros del equipo. Cuestionar en la reflexión final de vez en cuando las dificultades que tuvieron para ponerse de acuerdo, los logros obtenidos al trabajar en equipo y el orgullo por lo que lograron.

Cuando hablamos de que el alumno ha logrado los objetivos cognitivos hacemos referencia a la *comprensión de conceptos, principios y fenómenos*. esta es una de las mayores riquezas del programa, pueden los niños representar fenómenos, principios abordados en la currícula, pero no pueden plasmar lo que dice un libro o la imagen que se encuentra ilustrando el concepto, hay que avanzar paulatinamente de modo tal que los niños expresen su comprensión al tema abordado, una animación hará la secuencia del fenómeno. Uno más es el *desarrollo de la habilidad para expresarse oralmente*, desde el punto de vista de reconstrucción de los aprendizajes al comunicar oralmente las ideas, dudas, alcances y explicaciones de contenidos curriculares el alumno clarifica y reordena su pensamiento. Por eso es necesario que durante el proceso de los proyectos se cuestione al niño sobre lo que hace y cómo lo hace y dar tiempo para que presente ante el grupo su proyecto poniendo especial atención con aquellos que normalmente tienen dificultades para hacerse entender o comprender lo que estudien. El *pensamiento lógico-matemático*, es la base de la programación cuando trabajamos en micromundos, ya que un aspecto importante es el interiorizar la geometría de la tortuga, pues esto consigue que deduzcan e infieran

la forma de que la tortuga logre que haga lo que ellos quieran, así como la secuencia, el tiempo y la forma. Los *errores como fuente de aprendizaje*, para esto requerimos aceptar que nos equivocamos y tener la oportunidad para reflexionar sobre el por qué del error y así encontrar la solución. Para encontrar una solución conlleva a fracasar una y otra vez hasta encontrar el éxito, y el último objetivo cognitivo que marcaremos es la *creatividad*, pues cuando se direcciona la actividad y se le pide al alumno qué hacer y cómo hacerlo no fluye la creatividad. Dejar que los niños decidan que hacer y cómo hacerlo a partir de un tema generador del programa escolar, indicándoles solamente cuales son los requerimientos mínimos que esperamos y cual es el tema sobre el cual podrán moverse libremente, favorecerá la creatividad y esto no significa dejarlos hacer cualquier cosa.

El analizar cada uno de los objetivos que se llegan a lograr en los alumnos al trabajar con un programa multimedia en las materias de ciencias y el simple hecho de convivir, compartir y expresar ante todo el grupo su conocimiento se esta logrando que el alumno aprenda a valorarse y valorar a los demás, el darle una herramienta que tenga cierta motivación y que llame la atención al alumno para trabajarlo añadiéndole que la educación en valores no tiene la presión de la evaluación el niño, por lo tanto se siente libre de poder expresar conocer y además transmitir lo aprendido.

Podremos concluir este punto que el simple hecho de observar los programas de los estudiantes realizados en Logo, encontraremos infinidad de formas de comprensión que al alumno ha plasmado en su trabajo, así mismo nos demuestra el proceso del desarrollo en el programa, el nivel de conocimiento del tema que han logrado representar y las estrategias que utilizaron a lo largo del proyecto para resolver problemas

CONCLUSIONES

En la actualidad nos encontramos con una fuerte paradoja, y es que por una parte, existe una amplitud de tecnologías, algunas veces incluso presentes en las escuelas, como no había ocurrido en momento históricos anteriores, y por otra nos encontramos que la práctica de la enseñanza se sigue apoyando en dos medios básicos el libro de texto y otras variaciones impresas, y el profesor como transmisor y estructurador de la información

Desde nuestro punto de vista los motivos de esta situación son diversos, y los podemos sintetizar en la falta de los medios en las escuelas, tanto en hardware como en el software, la limitada formación del profesorado para su utilización, actitudes de desconfianza y recelo hacia ellos por parte de los profesores, el conocimiento limitado teórico y práctico que tenemos respecto a cómo los medios funcionan en el contexto educativo, costo de adquisición y mantenimiento de los equipos y el trabajo y el tiempo que conlleva para el profesor, el diseño y la producción de materiales de enseñanza

De todos estos problemas uno de los más significativos es la formación y el perfeccionamiento que el profesorado tiene para su integración en los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto Cebrián de la Serna (1995), comenta:

"Hoy, la calidad del producto educativo radica más en la formación permanente e inicial del profesorado que en la sola adquisición y actualización de infraestructura"

Aunque sean muchos los medios tecnológicos, de la información y comunicación que se introduzcan en la escuela, el profesor sigue siendo el elemento más significativo en el acto didáctico. Frente a la clásica problemática de si los medios

llegarán a sustituir al profesor, nuestra creencia es que no, que lo que harán es que el profesional de la enseñanza cambie de funciones y roles. De manera que frente a la función tradicional de transmisor y estructurados de la información, llegará a desarrollar otras más novedosas e interesantes, como la de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, el diagnóstico de las habilidades y necesidades de los estudiantes, o la reformulación y adaptación de proyectos.

No existe el "supermedio" que evite los problemas del fracaso escolar, que haga que la enseñanza sea de más calidad, y que pueda ser utilizado en todos los contextos y situaciones de clase. Más bien, podemos decir que no hay medios mejores que otros, sino que en función de una serie de variables (características de los alumnos, estrategias didácticas que apliquemos, sobre el mismo contexto de utilización, contenidos transmitidos) se mostrarán más eficaces para el alcance de unos objetivos concretos o para crear situaciones específicas de enseñanza. Los medios, cualquier tipo de medio, son simplemente instrumentos curriculares que deberán de ser movilizados por el profesor, cuando el alcance de los objetivos y la situación instruccional lo justifique.

Quedando claro que el aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino que depende directamente de la estrategia didáctica que lleguemos aplicar sobre el mismo, viéndose también claramente por el contexto social, cultural y organizativo en el cual se les utiliza. Debe de quedar claro que para nosotros los efectos que se consigan con los medios no dependerán directamente de su potencialidad y carga tecnológica sino de la interacción de una serie de variables de las cuales una de las más significativas es la estrategia que apliquemos sobre el mismo. Desde esta perspectiva debemos de asumir que los medios cumplen una función significativa no como meros transmisores de información, sino más bien como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, son mediadores de las relaciones que se establezcan entre el alumno y el contexto, dándose una relación de influencia mutua entre el medio y el contexto

Para trabajar con 'Micromundos' dentro del salón de clase es necesario tomar en cuenta dos aspectos fundamentales. El primero como nos hemos referido es el papel que el profesor debe asumir frente al grupo y el segundo al hecho de que un buen proyecto de trabajo debe abordar varias materias del currículo y por lo tanto, necesita tiempo para ser desarrollado.

El maestro debe facilitar a los alumnos la información que éstos requieran en cada fase. El caso ideal es que el profesor no responda las dudas de manera inmediata, sino que permita que los estudiantes piensen y dialoguen entre ellos antes de que le pregunten a él. La computadora se vuelve la organizadora del trabajo. Esto les ayuda a los alumnos a que se apropien de la información de una manera más sencilla y comprensible, a que si la hubieran recibido ya elaborada y la memorizaran, ya que ellos serán los generadores del conocimiento.

Debido a esto ellos tienen que buscar la información con la guía invaluable del profesor, analizarla, elegir la que será pertinente y darle una organización coherente. Además, con este método aprenden a trabajar en equipo y a darse cuenta de que todos los conocimientos, incluidas las matemáticas, son valiosos para desarrollar una idea.

Es importante recalcar que el uso de la tecnología puede parecer complicado al principio, pero no lo es tanto. Así como todos aprendemos a andar en bicicleta, con más o menos descabros, tarde o temprano todos aprendemos a usar una computadora. Y después resultará difícil imaginar la vida sin ésta.

En el presente trabajo se propuso el procedimiento para la educación en valores teniendo las bases teóricas en el cognositivismo, recordando que le permiten al alumno el manejo y asimilación de información de manera objetiva y con la ayuda

de una estrategia didáctica adecuada le permitirá la comprobación experimental del conocimiento a trabajar.

La propuesta de la discusión entre iguales sobre dilemas morales, siguiendo las directrices de Kohlberg, y presumiblemente, su efectividad procedente de la resolución práctica de éstos, estimulada por el 'dar y recibir' argumentaciones, adopta la estrategia del 'intercambio más uno', intentando producir el desequilibrio cognitivo ya señalado y promover el desarrollo hacia el siguiente estadio moral. Así el alumno utilizará la computadora como organizadora y mediadora de la información que irá recabando a través de la estrategia aplicada.

DISCUSIÓN

Definir algunas líneas de investigación en relación con el tema que tratamos supone muchos a priori en las diferentes áreas:

Un a priori informático. ¿Es posible proporcionar a los niños cualquier material didáctico?, ¿Se los debe considerar como futuros usuarios de un teclado, futuros programadores individuos capaces de dominar, mediante el razonamiento, la evolución tecnológica?

¿Puede una máquina que trabaja basándose en sistema binario incidir en el hombre sobre su razonamiento moral?

Después, un a priori pedagógico. ¿Cuáles son el status del docente y el alumno a los que se debe dar importancia en la institución escolar, si es que ésta sigue existiendo en cuanto tal?

¿Cómo conciliar una escuela del futuro tecnológicamente equipada con el cultivo de valores trascendentales?

¿Puede algo artificial y estructurado tocar significativamente el aspecto moral - espiritual del Ser humano?

Finalmente, un a priori psicológico. ¿Es compatible la computadora con los procesos de aprendizaje cognitivos, psicomotores, afectivos?

¿El trabajar en grupo exigido por Logo, es útil para el compromiso moral entre los participantes?

¿Qué perfil psicológico debe cumplir un docente "ideal" en la educación de valores por medio del sistema logo?

Deberemos poner en marcha un debate que ahora lo dejaremos en puntos suspensivos, y nos referiremos un poco a la auto-experiencia en el sistema Logo.

El sistema Logo actual sólo representa una etapa hacia lo que convendría ofrecer a los niños en el marco de la introducción de la computadora a la escuela.

La teoría del aprendizaje Logo es una teoría de acción. Así que sería ideal llamarlo 'microsociedad' que es un conjunto estructurado de individuos o de objetos capaces de dialogar entre sí.

Por microsociedad entenderemos un grupo estructurado de individuos. El grupo-clase es una microsociedad estructurada por el docente y por la auto o desvalorización de cada niño en relación con los demás y con el maestro. El grupo-clase debe organizarse -ser organizado- con vistas a la utilización de un recurso común.

En el contexto Logo, el aprendizaje está centrado en el niño. Ese centro es absolutamente necesario en un sistema pedagógico donde el niño -el receptor- ya no es más el objeto sobre el cual se ejerce una enseñanza sino el sujeto que se educa.

Nuestro objetivo es "enseñar al niño a no tener miedo de aprender". Por lo tanto en el terreno mismo preferimos poner en el centro una microsociedad de individuos activos. El medio experimental se enriquece; la apropiación de la información es mediada por el diálogo con otro. Por añadidura se reduce al mínimo los riesgos de relación patológica entre el individuo y su máquina.

En una pedagogía centrada en torno de una microsociedad, los individuos se enfrentan antes de volverse hacia la tecnología. Así que Logo nos ha permitido ver las intervenciones en el seno de un grupo, siendo no siempre de orden intelectual. El juego y el humor evitan el adultocentrismo característico de las pedagogías

informáticas, incluso aquellas que apelan a juegos, concebidos con harta frecuencia por adultos, e incluso el Logo cuando los experimentos son dirigidos por informáticos preocupados por demostrar a los demás la potencia de su sistema

REFERENCIAS

- Arbutnot y Faust (1981), citado en: Pérez- Delgado y García Ros, R. (1991). Psicología del desarrollo moral. Historia teoría e investigación actual, España, Ed. Siglo XXI.
- Arena Arellano, E. (2000). Análisis histórico y difusión de la tecnología educativa, ILCE, México.
- Aste, M. (2000) "Cambios sobre los conceptos típicos de la Tecnología en la Escuela". en: Quipus, Revista de la Tecnología en la Enseñanza, México.
- Barona Cárdenas, E. y Ceja Velázquez, L. (1992). Los valores al final del milenio, No. 42. Septiembre de 1992.
- Bolívar, A. (1999), La evaluación de valores y actitudes, Ed. Anaya, Madrid.
- Bossuet, G. (1985), La computadora en la escuela Ed. Paidós, Argentina.
- Bridges D. Scrimshaw. (1979). Valores, autoridad y educación, Ed. Anaya, España.
- Cebrián de la Serna, M. (1995) nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, No 6. 471-476.
- Clements y Nastasi (1988) citado en: Shunk, D. H. (1997). "Tecnología Educativa y Aprendizaje". en: Teorías del Aprendizaje, Prince Hall, México p. 426 -437.
- Coll, S. C. (1991). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México, Ed. Paidós.
- Cortina, A. (1986) La educación del hombre y del ciudadano citado en: Pérez- Delgado y García Ros, R. (1991). Psicología del desarrollo moral. Historia teoría e investigación actual, España, Ed. Siglo XXI.
- Daniel, Marie-France. "El aprendizaje indirecto de los valores a través de la enseñanza moral". en: Revista Mexicana de Pedagogía. Año VI. No. 21. Enero y febrero de 1995. p. 4 -9.

- Díaz Aguado, M.j. y Medrano C. (1995). Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. España, Ed. Medrano.
- Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Ed. Mc Graw Hill.
- Doise, Mugny & pret-Clermont (1975) en Chan, , T., Baskin A. (1990). Learning companion system. En: C. Frasson y G. Dede Ch. (1994). Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires, Ed. Paidos.
- Dozal, A. (1977). Los maestros frente a los medios de comunicación electrónicos, en Edusat, año 1, No. 3 mayo-junio p 6
- Esteve (1995) Estrategias didácticas para la educación en valores en: Guerrero Neaves, S. (1998), Desarrollo de Valores: Estrategias y aplicaciones., Ed. Castillo, México.
- Frasson y G. Dede Ch. (1994). Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidos.
- García Morrión, F. (1998). Crecimiento Moral y Filosofía para niños, Bilbao, España, Ed. Desclee.
- Gordillo Ma. V. (1992). Desarrollo Moral y Educación. Pamplona, España, Ed. Eunsa.
- Gozálvéz, V. (2000). Inteligencia Moral, Bilbao, España, Ed. Desclee.
- Guerrero Neaves, S. (1998), Desarrollo de Valores: Estrategias y aplicaciones., Ed. Castillo, México.
- Haymore (1997), citado en: Shunk, D. H. (1997). "Tecnología Educativa y Aprendizaje", en: Teorías del Aprendizaje, Prince Hall, México.
- Hersh Richard, Paolitto, D y Reimer, J. (1984). El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg Madrid, España, Ed. Narcea.
- Jonassen (1999) citado en: Arena Arellano, E. (2000), Análisis histórico y difusión de la tecnología educativa, ILCE, México

- Kohlberg, L. (1980), citado en Pérez Delgado y García R. (1991). Psicología del desarrollo moral. Historia teoría e investigación actual, España, Ed. Siglo XXI.
- Kohlberg, L. (1992) Psicología del desarrollo moral. España, Ed. Desdeé.
- Kuhn, D., et al. (1977), The developmnet of formal operations in logical and moral judgment, citado en: Gozávez, V. (2000). Inteligencia Moral, Bilbao, España, Ed. Desclée p. 49.
- Lawer, (1981), citado en: Bossuet, G. (1985), La computadora en la escuela Ed. Paidós, Argentina.
- Luckmann (1996) ¿Se pueden enseñar valores? En: Guerrero Neaves, S. (1998), Desarrollo de Valores: Estrategias y aplicaciones. Ed. Castillo, México
- Mach (1978), citado en: Bossuet, G. (1985), La computadora en la escuela Ed. Paidós, Argentina.
- Mead (1934), citado en: Gozávez, V. (2000). Inteligencia Moral, Bilbao, España, Ed. Desclée.
- Mifsud, Tony, (1985). El pensamiento de Jean Pиаget sobre la moral: Presentación crítica, México, Ed. Limusa.
- Ortega, P., Minguez, R. (1998) Valores y Educación. Barcelona, España, Ed. Ariel.
- Paper, S. (1972), citado en Chan, T., Baskin A. (1990). Learning companion system. En: C. Frasson y G. Dede Ch. (1994). Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Papert, S.(1981). Desafío a la mente. Computadora y Educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Pérez- Delgado y García Ros, R. (1991). Psicología del desarrollo moral. Historia teoría e investigación actual, España, Ed. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1985). El criterio moral del niño, México, Ed. Roca.
- Piaget, J. (1972) citado en Bossuet, G. (1985) La computadora en la escuela. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós

- Raths, L. E., Harmin Merrill, S., Sydney (1967), El sentido de los valores y la enseñanza Ed. Hispanoamericana, México.
- Santillán Nieto, M. (2001) Nuevos estándares de aprendizajes. Periódico "El Universal". Agosto 6, 2001.
- Shunk, D. H. (1997). "Tecnología Educativa y Aprendizaje". en: Teorías del Aprendizaje, Prince Hall, México p. 426 –437.
- Snir (1995) citado en: Aste, M. (2000) "Cambios sobre los conceptos típicos de la Tecnología en la Escuela". en: Quipus, Revista de la Tecnología en la Enseñanza, México.
- Universidad Pedagógica Nacional (1995)., Planeación, Comunicación y Evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Guía del estudiante., UPN, México.
- Villalpando Nava, J. "El mundo de los valores" en: Revista Mexicana de Pedagogía. Año VII No. 28. Abril de 1996 p. 14 – 20.

ANEXOS

TEMA: LA AUTOIMAGEN**TODO A PULMÓN**

Qué difícil se me hace
 Mantenerme en este viaje
 sin saber a dónde voy en realidad.
 Si es de ida o de vuelta,
 si el furgón es de primera,
 si volver es una forma de llegar.

Qué difícil se me hace
 cargar todo este equipaje,
 se hace dura la subida al caminar
 esta realidad tirana
 que se ríe a carcajadas
 porque espera que me canse de buscar.

Cada gota, cada idea
 cada paso en mi carrera
 y la estrofa de mi última canción.

Cada fecha postergada,
 la salida y la llegada
 y el oxígeno de mi respiración
 y todo a pulmón, todo a pulmón

Qué difícil se me hace
 mantenerme con coraje
 lejos de la transa y de la perdición
 defender mi ideología,
 buena o mala, pero mía
 tan humana como la contradicción.

Qué difícil se me hace
 seguir pagando peaje
 de esta ruta de locura y ambición,
 un amigo en la carrera,
 una luz y una escalera
 y la fuerza de hacer todo a pulmón.

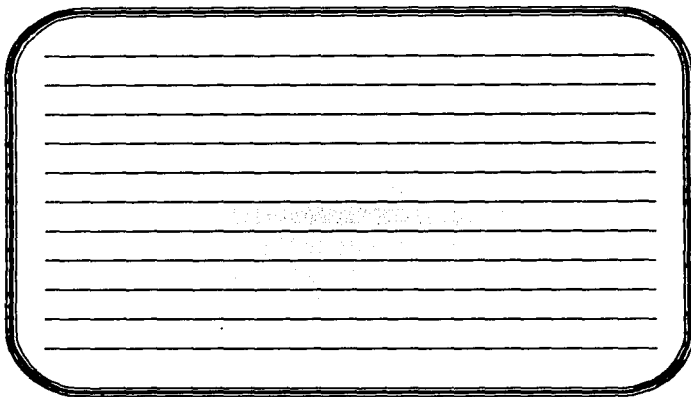
-Miguel Ríos-

En Grecia, en el Monte Parnaso, están las ruinas del Templo de Apolo, en cuyas paredes se lee un antiguo proverbio griego que dice: "Conócete a ti mismo"; de acuerdo a esto podemos definir que la autoimagen es: un "collage" de representaciones mentales que tenemos de nosotros mismos.

La visión de uno mismo afecta en gran parte todas las demás percepciones: lo que hacemos, lo que intentamos, lo que sentimos, lo que deseamos y lo que esperamos.

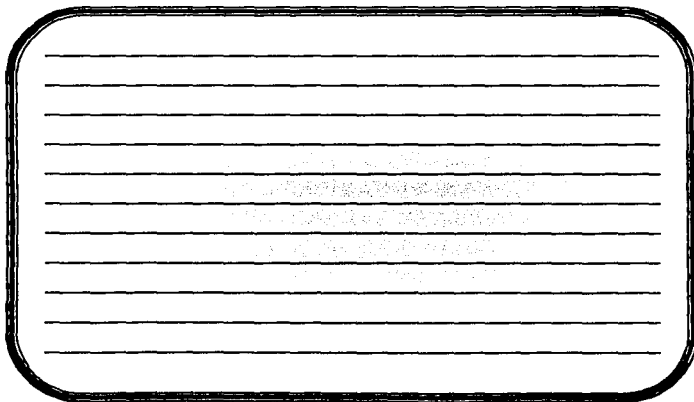
ACTIVIDAD 1

1. Escribe alguna idea que te haya surgido a partir de escuchar y de leer la canción.



A large rounded rectangular box with a double-line border, containing ten horizontal lines for writing.

2. Escribe una carta en la que te presentes a alguien que no conozcas.
¿Cómo te describirías?



A large rounded rectangular box with a double-line border, containing ten horizontal lines for writing.

3. Contesta las siguientes preguntas:

- **¿En qué circunstancias se te hace más difícil ser honesto y abierto(a) acerca de lo que piensas y sientes?**

- **¿Por qué?**

- **¿Cuándo y con quién se te dificulta más hacer valer tus derechos y tu valor como persona?**

- **¿Por qué?**

- **Escribe tres cualidades que más te gustaría tener y explica por qué.**

- Escribe tres cosas que te evitan obtener las cualidades que señalaste anteriormente.

Dos hombres miraron hacia fuera, a través de las rejas de la prisión:

-Uno de ellos vio todo.

-El otro estrellas.

No vemos las cosas como son, sino como nosotros somos.

TEMA: EL ADOLESCENTE Y SU SITUACIÓN SOCIAL

En la etapa de la adolescencia culmina el proceso de formación y madurez que lleva a la sociedad a reconocer al adolescente como persona, con deberes y derechos, con características y necesidades propias. Este proceso de socialización se comenzó a desarrollar en la familia y continúa desarrollándose en la escuela y en los grupos de amigos.

Ahora la socialización del adolescente tiene como objetivo satisfacer las siguientes necesidades:

A) Necesidades de identificación:

En medio de las angustias y de las crisis serias por las que pasa el adolescente, busca con grandes dificultades su verdadera imagen de adulto, ensayando modelos y pasando con frecuencia de un extremo a otro, desde la pereza hasta el trabajo exagerado; el placer, al heroísmo moral; de la alegría, a la tristeza; de la sociabilidad, a la soledad; de la confianza en sí mismo en forma exagerada hasta la pérdida de la propia imagen.

Encontrar su propia identidad es una necesidad que lo posibilita para conocer sus aptitudes y capacidades a todos los niveles y por qué no decir, conocer y cultivar su propia vocación.

En este momento de la vida intentas identificarte, parecerte a tus compañeros procurando aceptarlos como realmente son, aunque a veces eres bastante egocéntrico.

Los compañeros son como el espejo en el cual buscas reconocerte a ti mismo, ellos son los mensajeros del mundo exterior, que te ayudan a conocerte y a definirte mejor.

La integración en un grupo te ayuda a:

- Aumentar tus relaciones sociales con los demás.
- Abrirte con más profundidad a los otros.
- Madurar en tu propia personalidad.

B) Necesidad de comprensión:

El yo cambiante del adolescente necesita de las relaciones con personas que le proporcionen una cierta seguridad, que lo escuchen y comprendan. Estas relaciones con las personas le infunden confianza en sí mismo, sin correr el riesgo de ser rechazado. **El camino más adecuado es buscar el apoyo de educadores adultos: tus padres, tus maestros.**

La marcada discrepancia con las normas, los valores y las costumbres de los adultos lleva al adolescente a buscar el grupo de compañeros de iguales en forma más intensa y frecuente. Allí recibe comprensión de parte de sus compañeros, porque sus problemas son los mismos y allí puede convivir y participar sin temor a ser enjuiciado. Sin embargo es necesario **desarrollar las virtudes sociales del valor, del autocontrol, de la lealtad, etc.**

Independencia y autonomía.

Se puede decir que la tarea principal y esencial en la vida de todo adolescente es conseguir la autonomía personal.

La característica fundamental del niño es su dependencia de los adultos. Un recién nacido sería incapaz de sobrevivir unas cuantas horas por sí mismo si no existiera la dependencia con respecto a sus papás. A partir de ese momento, el individuo, lentamente a lo largo de su desarrollo, se va haciendo menos dependiente en distintas áreas hasta lograr ser una persona autónoma, autocrítica y autárquica, característica fundamental y requisito indispensable de la madurez.

Se puede distinguir tres etapas en el proceso de autonomía del adolescente:

A) Dependencia crítica.

Hacia el final de la infancia y principios de la adolescencia, el individuo acepta la autoridad de sus padres y de sus maestros, pero es crítico ante ella: la discute, exige explicaciones razonables, pregunta "¿Por qué?" ante cualquier orden.

B) Lucha por la emancipación.

Lentamente se va logrando un nivel mayor de independencia y cada vez en más campos. El adolescente lucha, en primer lugar contra su miedo e inseguridad y también contra quienes tratan de mantenerlo dependiente.

C) Autonomía.

En esta etapa deben haberse logrado las dos anteriores.

Es de esperarse que un individuo autónomo tenga los siguientes aspectos:

- Tomar sus propias decisiones sin esperar que otros las tomen por él.
- Crear nuevas relaciones personales.
- Establecer una escala de valores de manera consciente y voluntaria.
- Responsabilizarse de las consecuencias de sus actos.

La manera en que estas tres etapas se superen tendrán consecuencias definitivas para toda la vida posterior del individuo.

El objetivo final de todo el proceso de socialización, de independencia y autonomía del adolescente, es la integración positiva a la comunidad.

ACTIVIDAD 2

1. Define cuáles son tus metas en cada una de las siguientes áreas:

Estudios _____

Relaciones afectivas _____

Relaciones sociales _____

Vida familiar _____

Pasatiempos _____

2. ¿Qué estás haciendo en la actualidad para conseguir tus metas?
 Escribe lo que estás haciendo para conseguir las y cuánto tiempo le dedicas a la semana.

Área	Actividades	Tiempo
Vida Familiar		
Relaciones sociales		
Pasatiempos		
Estudios		

3. Contesta las siguientes cuestiones.

- Menciona los objetivos que debe satisfacer el adolescente con la socialización.

a) _____

b) _____

- ¿En qué te ayuda la integración a un grupo?

- ¿Cómo consideras que eres con los miembros de tu grupo?

- ¿Cuál es la tarea esencial y principal en la vida de todo adolescente?

- Explica por qué crees que es una tarea esencial y principal.

- Menciona y explica las tres etapas en el proceso de autonomía del adolescente.

a) _____

b) _____

c) _____

- Escribe cinco aspectos que debe de tener un individuo autónomo.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____
