



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE
FORMACION DE VALORES EN EL COLEGIO
DE BACHILLERES DEL ESTADO DE
QUINTANA ROO”

TESIS

Que para obtener el título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

Maria Sara León Arroyo.

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Irene Daniela Muria Vila.

REVISORA DE TESIS:

Mtra. Milagros Figueroa Campos.

ASESOR METODOLOGICO:

Humberto Zepeda Villegas.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO.



EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.

México, D.F.

2004


Facultad
de Psicología



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Con amor para mis hijas: Marisol, Nataly y Jacqueline, seres que iluminan mi vida y le dan razón y motivo al esfuerzo diario. Gracias por su cariño, comprensión y paciencia.

Con gran cariño para mis hermanos: Guillermo, Isabel y Rosario, quienes incondicionalmente me han apoyado siempre y han sabido compartir lo grande y lo pequeño, las alegrías y tristezas. Para Loren, y Valentín, que unidos a la familia me han regalado su comprensión y cariño.

Para todos mis queridos sobrinos y sobrinas y quienes forman parte de su vida. Gracias por seguir llenando de luz y alegría a nuestra familia.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Irene Muria Vila y a Humberto Zepeda, por su gran calidad humana, por su comprensión y paciencia.

Mi reconocimiento y gratitud por sus observaciones y apoyo a:

Mtra. Milagros Figueroa Campos.

Dr. Ariel Vite Sierra.

Lic. Tomás Zaragoza Reséndiz.

Lic. Jesús Carlos Guzmán.

INDICE

	Resumen	1
I.	Introducción	3
II.	Educación Moral	9
III.	Valores	39
IV.	Adolescencia	53
V.	Constructivismo	73
VI.	Metodología	90
VII.	Análisis y Resultados	98
VIII.	Discusión y Conclusiones	127
IX.	Referencias	140
	Anexo 1 (Plan de trabajo)	143
	Anexo 2 (Material didáctico sobre Valores)	148
	Anexo 3 (Cuestionario de opinión para alumnos – inicial)	154
	Anexo 4 (Cuestionario de opinión para docentes – inicial)	156
	Anexo 5 (Cuestionario de opinión para padres de familia – inicial)	158
	Anexo 6 (Cuestionario de opinión para alumnos – final)	160
	Anexo 7 (Cuestionario de opinión para docentes – final)	162
	Anexo 8 (Cuestionario de opinión para padres de familia – final)	164
	Cuadros de calificaciones del grupo Control y Experimental	

RESUMEN

Bajo el supuesto de una disolución de valores y creencias en la sociedad, la cual se cree que se agudiza en la adolescencia debido a los importantes cambios de transición, esta tesis sustenta que la educación como proceso integral, debe educar en valores, convicciones e ideales. Para ello, se diseñó un programa que permitiera al alumno, además de asimilar el conocimiento teórico y la comprensión del mismo, propiciar la reflexión, y la práctica, aplicándolos en su vida diaria para que a través de la experiencia propia, el alumno formara juicios y emitiera opiniones basadas en su vivencia. De ahí que la hipótesis consideró que como resultado se obtendría un cambio de opinión favorable en el alumno hacia los valores y que dicha práctica incidiría favorablemente en su desempeño académico.

El trabajo se desarrolló en un Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo, donde su población estudiantil es en su mayoría adolescente. Se seleccionó un grupo control y un experimental. Se elaboraron cuestionarios de opinión para alumnos, docentes y padres de familia que fueron aplicados antes y al final del programa para sondear las opiniones y contrastarlas.

Al grupo experimental, se le proporcionó información teórica y se aplicaron técnicas de educación moral. También eligieron actividades para practicarlas, referidas éstas a los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad.

Este documento está integrado por ocho capítulos y su temática es: La Educación moral, Los valores, La adolescencia, Constructivismo, Metodología, Análisis y Resultados y Discusión y Conclusiones.

De los resultados puede inferirse que los alumnos del grupo experimental cambiaron favorablemente su opinión, no así los padres de familia y docentes. La opinión de los alumnos del grupo control, puede decirse que no cambió. Las calificaciones de ambos grupos y los índices de aprobación, se analizaron con una

prueba no paramétrica denominada Prueba de los rangos con signo Wilcoxon se observó que no hubo diferencias significativas intragrupalas ni intergrupales.

Se tuvieron limitantes con respecto al compromiso de participación de padres y docentes, y puede decirse que hizo falta una propuesta integradora. Se recomienda diseñar una propuesta integradora y la realización de estudios de tipo etnográfico, que permita la observación directa y cercana del investigador para la recolección y análisis de datos.

I. INTRODUCCIÓN

Existe una inquietud manifiesta en diferentes países por realizar en el ámbito educativo un cambio que permita la transformación en su proceso para darle un enfoque más humano; ya que como consecuencia del acelerado desarrollo tecnológico, los cambios económicos, políticos, sociales y morales, y ante el inevitable proceso de globalización en el que la humanidad se está viendo inmersa hoy en día, se observa de manera generalizada una desorganización de la conciencia moral y una disolución de valores y creencias.

Al referirnos a los valores, es necesario señalar que existen varias corrientes del pensamiento que tratan de definir este concepto y en esta definición influyen también las circunstancias sociales y culturales así como la importancia que le asigne el entorno sociopolítico y económico del medio en su tiempo y su espacio.

Para los fines de este trabajo, tomamos de entre otras las siguientes consideraciones: valor es todo aquello que contribuye a la humanización, realización y superación del hombre, "es la cualidad por la que un ser, cosa o hecho despierta mayor o menor preferencia, aprecio, admiración o estima" (Maggi, Díaz Barriga, Madrigal, Ríos, Zavala, 1997, p. 52), y están relacionados como propone Mora (1995, p.1). "con las grandes convicciones humanas de lo que es bueno, de lo que es mejor y de lo que es óptimo".

En la construcción de valores, la familia participa como primera instancia, ahí se da la base, es el cimiento a partir del cual se forman, pero la educación escolar también tiene una participación definitiva que no se puede ni se debe soslayar, toda vez que ésta presupone un fin como señala Azevedo (1990), que es la de dirigir la evolución del hombre y se revela como una preocupación constante de transmitir a las nuevas generaciones los bienes intelectuales y morales acumulados por las generaciones anteriores.

En el caso específico de los estudiantes del nivel medio superior, donde la mayor parte de su población la constituyen adolescentes, la problemática que se presenta sobre la práctica de los valores se agudiza, debido a que en la adolescencia se generan importantes cambios y la transición del joven se ve expuesta a marcos referenciales cambiantes, aculturizados y poco sólidos. Existen documentos (artículos, conferencias, boletines...) de estudiosos de la materia, informes y reportes de directivos y docentes de instituciones educativas que lo manifiestan y constatan que en nuestra realidad educativa hay desconcierto y preocupación en relación a este fenómeno.

Esta es una de las razones por las que se considera necesaria la búsqueda de metodologías que potencien la transformación del proceso educativo con programas orientados a la formación integral del individuo. En este sentido, la educación en valores desempeña un papel fundamental. Ciertamente, no es nueva la inquietud por atender esta problemática, hay numerosos trabajos y propuestas al respecto y existe una gran cantidad de escritos que dan cuenta de ello; sin embargo, se puede observar en éstos variedad en los enfoques teórico-prácticos que se plantean para atender este asunto. En el sistema educativo de la República Mexicana, particularmente en el Nivel Medio Superior al que hacemos referencia, algunos subsistemas cuentan con programas muy específicos como el Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y otros, de manera implícita en algunas asignaturas consideran la formación valoral con enfoques en cuyo caso no siempre se tiene la solidez conceptual, la consistencia teórica y la eficiencia necesaria para producir la transformación que se demanda en el estudiante, o por lo menos no dan cuenta de los resultados; por tanto, sigue siendo un reclamo la urgente atención del problema a través del establecimiento de un modelo estructurado con fundamentos sólidos que garanticen la práctica real de los valores, y que ésta involucre a directivos, docentes, administrativos y alumnos de cada institución, haciendo participes también a los padres de familia, de tal suerte que el proceso educativo sea tanto una experiencia intelectual como emocional donde esté englobada la personalidad como un todo, donde la educación sea un proceso en el que no solo se construyan conocimientos,

destrezas, capacidades, etc., sino que de manera inseparable se eduque en sentimientos, valores, convicciones e ideales.

En la propuesta de trabajo que se presenta en este proyecto, planteamos la realización de un programa específico de formación de valores aplicado a alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo, bajo un enfoque constructivista, el cual considera al individuo como una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción entre los conocimientos adquiridos y sus disposiciones internas con el medio ambiente, donde el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción de la persona misma.

Esta Institución, es un Organismo Público Descentralizado, creado en el Estado de Quintana Roo en 1980, con el objeto de atender a estudiantes del nivel medio superior con un doble propósito: uno de carácter propedéutico, es decir, preparación para continuar con estudios superiores, y el otro de carácter terminal, para ofrecer capacitación para el trabajo (Diario oficial del Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1980).

Su filosofía educativa contempla, generar en el estudiante el desarrollo de una síntesis personal y social que le permita tanto el acceso a la educación superior como la comprensión de su sociedad y su posible incorporación al trabajo. En base a esta Filosofía, estableció su misión definida como "Asumimos el compromiso de contribuir a la formación integral y al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros educandos".

En su currículo incluye una asignatura con el nombre de Orientación Educativa, la cual considera temas relacionados con la formación del joven como "persona" y ofrece servicio individual al estudiante en cubículo con asesoría psicopedagógica, que tiene como propósito orientar y ayudar al joven para mejorar su calidad de vida. Dentro de sus objetivos particulares se menciona el de rescatar y fomentar los valores humanos, sin embargo, no existe un programa definido y estructurado para

el cumplimiento de éste, de tal suerte, que en cada uno de los planteles escolarizados, módulos de enseñanza abierta o de educación a distancia con que cuenta el Colegio (40 en total), se realizan actividades bajo el criterio de los responsables del departamento de orientación o psicopedagógico, actividades que difieren en mucho unas de otras y no dan cuenta de los resultados que obtiene.

De igual manera, en las asignaturas que componen el currículo, se especifican en los objetivos, valores que junto con ciertas habilidades según la materia de que se trate, debe adquirir el alumno, dándole así una atención a los valores como eje transversal, la cual queda diluida entre las otras actividades y no recibe la atención que requiere.

De aquí nace la propuesta que se presenta, tomando en cuenta entre otras cosas que para contribuir a la formación integral de los jóvenes como lo señala la misión del Colegio, no basta con la mera transmisión del conocimiento y la realización de actividades aisladas y desarticuladas, sino que deben buscarse y probarse metodologías que realmente permitan lograr objetivos de formación valoral, tema que nos ocupa, donde no solamente se establezca un espacio horario para que el alumno asimile conocimientos sobre los valores, o comprenda, reflexione y clarifique sobre ellos, sino que además los aplique dentro y fuera del aula, haciendo de ellos una práctica cotidiana que forme parte de su actuar y sentir.

En el Colegio de Bachilleres de Quintana Roo aproximadamente el 87% de su población estudiantil son *adolescentes* con edades entre 16 y 18 años. Por tanto, es imprescindible tomar en cuenta las características de esta etapa de transición del desarrollo humano que reclama especial atención, ya que en ella se dan no solamente cambios biopsicosociales significativos sino que es en esta etapa donde aquellos aspectos que integran los procesos intelectual, volitivo y emotivo conducirán al joven a la consecución de la plenitud humana. Aquí, como menciona Puig (1996), la educación en valores puede ayudarles a la formación de una personalidad consciente, libre y responsable a través de la experiencia propia, que

los conduzca a conocer, razonar y reflexionar sobre una adecuada escala de valores como esquema referencial, con los cuales se sientan comprometidos y les permita ante las circunstancias, asumir una actitud madura y coadyuvar significativamente en su formación integral.

Este trabajo, además de la introducción, está integrado por ocho capítulos, de los cuales cuatro conforman el marco teórico y son: Educación Moral, Valores, Adolescencia y Constructivismo. Los restantes comprenden lo relacionado a: Metodología, Análisis y Resultados, Discusión y Conclusiones y las Referencias.

En la Bibliografía revisada sobre el tema de la educación moral, se encontró repetidamente referencia a los valores; pareciera ser que se trata de un mismo tema; sin embargo, con el fin de precisar la información se tratan por separado. En el caso de la educación moral, se abordan sus antecedentes, enfoques y algunas técnicas para la educación moral en las escuelas. En este material se observó que las disertaciones y propuestas se enfocan generalmente a niños o alumnos de los niveles educativos que cursan el Nivel Básico o Medio Básico (preescolar, primaria y secundaria) no así a los adolescentes o estudiantes con edades que corresponden al bachillerato, ya que la bibliografía es escasa.

En el capítulo de los Valores, se hace referencia a las diferentes corrientes que los han abordado, los criterios utilizados para clasificarlos y asignarles una jerarquía, los tipos de valor que generalmente se mencionan, y se definen los conceptos sobre el valor de la responsabilidad, respeto y solidaridad.

Sobre la adolescencia, la información está referida básicamente a las etapas de transición emocional, social y cognitiva, así como a la transición moral. Se describe lo que algunos investigadores han reportado sobre el pensamiento, las actitudes y conductas características de esta etapa del desarrollo humano ante la educación moral.

En el capítulo del Constructivismo, el cual ha hecho y sigue haciendo aportaciones importantes al proceso educativo, se anota una visión global sobre este enfoque, se mencionan sus antecedentes y sus principales propuestas y exponentes.

En la metodología, se menciona el planteamiento del problema, la hipótesis, los objetivos, características de la población con la que se realizó el trabajo, el tipo de diseño de investigación, el plan de trabajo y los instrumentos utilizados. En el capítulo de Análisis y resultados, se registran los datos obtenidos con los instrumentos aplicados a los alumnos participantes, padres de familia y docentes con respecto a su opinión sobre los valores. Se anotan también los cuadros de calificaciones e índices de aprobación del grupo control y experimental, acompañados de gráficas en las que se puede apreciar el comportamiento de dichas calificaciones antes del programa y al término de éste. Seguidamente se dedica un apartado para la Discusión y Conclusiones, en donde se plantean situaciones que durante la aplicación del programa tuvieron especial relevancia para su desarrollo y los resultados obtenidos. Se mencionan las limitantes del trabajo y propuestas que en nuestra opinión pueden contribuir para la realización de otros trabajos de investigación sobre el tema. Finalmente se integra la bibliografía consultada y 8 anexos.

II. EDUCACION MORAL

A. Antecedentes.

A lo largo de la historia se han plasmado escritos donde se manifiesta preocupación por que los individuos en el continuo de su educación adquieran principios morales que les ayuden en la formación de su personalidad y les permita conformar conductas acordes a determinados modelos de moralidad, que varían en las diferentes épocas y culturas. Actualmente, ante la globalización económica y cultural, las presentes generaciones se enfrentan inevitablemente ante un nuevo proceso de construcción de valores morales. Y como dice Savolainen, (1991 citado en Schmelkes, 1993, p.8) "Conforme las sociedades se van haciendo cada vez más internacionales y multiculturales, es necesario desarrollar formas para que esta diversidad se convierta en una fuente de riqueza en lugar de una fuente de tensión y conflicto. El respeto universal a los demás, especialmente ahí donde existe diversidad cultural, debe incorporarse a la actividad educativa de todo niño y adulto".

En la educación moral se da especial importancia al papel que desempeñan los valores, pues se sostiene que ellos intervienen en la conformación de la conciencia individual y en la formulación de los juicios morales. Esta formación es considerada en general como un proceso gradual, adecuado a las características de cada edad, en el que independientemente de las fundamentaciones filosóficas, religiosas o axiológicas del acto moral, o de los mecanismos psicológicos y sociales que intervengan en su formulación y la forma de expresión que se les dé, se encuentra en ellas un elemento que les es común como indica Latapí (1999, p.20) que es el de "apelar al sentido ético inherente a toda persona. Lo esencial que se señala en el ámbito moral es la capacidad humana de optar de modo libre y responsable, ante valores diferentes". Este analista al referirse a la educación moral que debe impartirse en las escuelas, habla de la formación ética de los jóvenes entendiendo ésta como un apoyo a la búsqueda de convicciones y valores que den pleno sentido a su vida y como ayuda a la maduración de su libertad responsable. También

considera que el adjetivo "moral" y "ético" son equivalentes y que significan lo relativo a las costumbres; etimológicamente, el primero se deriva del latín *mos*, *moris* y el segundo del griego *ethos* (Latapí, 1999).

Entre las diferentes propuestas para distinguir estos términos, está la siguiente: Moral, es un adjetivo relativo a las costumbres o a las reglas de conducta y designa el ámbito de los comportamientos humanos responsables; la ética, es la rama de la filosofía que estudia la valoración moral de los actos humanos.

En los términos anteriores de manera inseparable aparece también el adjetivo "valores" cuya raíz etimológica deriva del latín *valere* que significa ser fuerte, robusto, prevalecer, tener eficacia, y que en el contexto de la educación moral se les considera como "productos culturales que ayudan a los sujetos a pensar, conducirse y, en definitiva, a construirse como personas morales. Son instrumentos, muletas y horizontes normativos que dan forma al comportamiento humano y pautan formas de convivencia", Puig (1996, p.163).

En el siguiente apartado de este trabajo, serán objeto de atención especial los valores y lo que implica la formación de estos en el marco de la educación moral.

Para la estructuración de nuestro marco teórico hemos encontrado planteamientos importantes donde se dice que las personas, a través de la educación moral deben aprender a pensar sobre temas morales, desarrollando capacidades de razonamiento lógico, y deben aprender también a aplicar su capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objeto de mejorarlas. Se trata de que no nos quedemos únicamente en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta llegue a ser un reflejo de nuestra manera de pensar.

Evidentemente, al revisar otros de los objetivos que se plantean sobre la educación moral podremos constatar que estos pueden diferenciarse de acuerdo a

las posturas teóricas que asumen los analistas e investigadores del tema. A continuación expondremos algunos de los enfoques más sobresalientes.

B. Enfoques

- La Educación Moral como socialización.
(Posturas Sociologistas)

Son aquellas que asumen que la educación moral debe entenderse como el proceso a través del cual los individuos se insertan o ajustan en la colectividad a la cual pertenecen. Consideran a la educación moral como el mecanismo de adaptación a las normas sociales. Los hechos morales para el sociologismo son fenómenos determinados exclusivamente por factores sociales.

Entre los exponentes de este enfoque aparece Durkheim citado en Puig, (1996); este investigador enfocó sus esfuerzos en descubrir los dinamismos sociales y humanos que convierten al hombre en un ser moral. Los elementos que toma en cuenta para este fin son: el espíritu, la disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. La moral para Durkheim es el conjunto de reglas preestablecidas y los fines morales cuyo objeto es la sociedad, y obrar moralmente es el obrar por un interés colectivo. Este autor ve el aula escolar como una pequeña sociedad en donde el niño debe aprender a respetar las reglas, y debe adquirir los hábitos de contención y buen ciudadano. Establece la relación que existe entre la idea de regla y la idea de sanción, proponiendo a esta última como una medida que intenta hacer justicia con las personas que se ha molestado.

En este enfoque se alude a la educación moral relacionándola con el concepto de habilidades sociales, tomando a éstas como un conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana, se manifiesta que una educación ético-moral, deberá potenciar el desarrollo de comportamientos y actitudes que

posibiliten una interacción social positiva; lo que hace necesario enseñar las habilidades interpersonales y de comunicación, no sólo para mejorar las relaciones con los demás, sino también para que los roles y normas de la sociedad se asimilen.

Dentro de esta misma postura, el investigador ubica aquélla de quienes toman a la sociedad como el absoluto moral, perspectiva según la cual existen una serie de valores y normas de conducta que deberán ser transmitidos de generación a generación de forma inapelable. Modelos y normas que se plantean como incuestionables y que por tanto no pueden ser modificados. Esto implica una imposición que supone la figura de una autoridad reconocida como tal que se encargue de hacer que las normas establecidas se cumplan, en contraposición a otras posturas que abogan por la autonomía de la conciencia persona.

Ventura (1992), comenta que para Edvard A. Wynne, solo es posible el crecimiento moral en el seno de un grupo y señala como error de las concepciones modernas en educación, suponer que un alumno puede educarse sin participar en grupos de importancia vital para él mismo, ya que uno de los rasgos cruciales de todo grupo desde su punto de vista es la sanción de las conductas antisociales de sus miembros.

En este mismo contexto hacemos referencia a una de las ideas que se encuentran en las aportaciones de Puig (1996, p.17), donde manifiesta que "el individuo moral no piensa ni actúa en solitario". Para este investigador existe la necesidad de determinar moralmente cuando hay una interrelación y esto se hace para vivir en colectividad, lo que a su vez requiere de la participación consciente, libre y responsable de las personas; quienes deberán ser capaces de moverse equilibradamente a nivel personal y colectivo para asegurar formas de vida deseables en lo personal y justas y libres en el terreno colectivo. Cabe aclarar que Puig no es unilateral en su postura, ya que considera otros elementos en la Educación Moral que mencionaremos posteriormente.

- La educación Moral desde el enfoque psicológico

Refiere Latapí (1999), que la psicología científica se interesó tardíamente por el desarrollo moral y fue Piaget en la década de los treinta del siglo pasado, el primero en relacionarlo con el desarrollo cognoscitivo. Este investigador inició la exploración del desarrollo del juicio moral como un proceso paralelo a la evolución de las capacidades cognoscitivas del niño y el joven, sujetas a los mecanismos de organización progresiva y adaptación descubiertos por él. En su opinión, la educación moral tiene como objetivo prioritario formar personalidades autónomas. Sobre el tema, publicó en 1932 su libro llamado "El juicio moral en el niño", obra que se consideró como una aportación pionera por su tratamiento empírico de los temas morales. En su obra destaca que ninguna realidad moral es completamente innata, sino que resulta del desarrollo cognitivo y sobre todo de las relaciones sociales que el niño establece con los adultos y con sus iguales. (Puig, 1999).

Piaget junto con Kohlberg son considerados como los investigadores que han realizado los estudios más profundos sobre el desarrollo moral del niño.

Los trabajos de psicología genética y de epistemología que realizó Piaget, buscaban una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes, sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

Piaget distingue 4 estadios del desarrollo cognoscitivo: el sensorio-motor (del nacimiento a los dos años), el preoperacional (dos a siete años), el de operaciones concretas (siete a once años) y el de las operaciones formales (once años en adelante) a partir del cual considera que se desarrollan las capacidades de abstracción, simultaneidad y metapensamiento.

Sus estudios con niños de corta edad sobre el desarrollo moral, comienzan por el análisis de las reglas del juego social en cuanto que son obligatorias para cualquier jugador normal, y parte del supuesto de que los cambios en la conducta moral de los niños son estimulados por factores internos y externos. Los primeros son, su desarrollo cognoscitivo y sus necesidades inmediatas; así un niño pequeño todavía no tiene la capacidad de comprender valores subjetivos, ni de analizar simultáneamente varios aspectos de una situación; los segundos se destacan por la calidad de la interacción con los adultos.

Piaget considera que el desarrollo moral avanza a través de tres etapas y el paso de una a otra, depende de la madurez cognitiva del niño. El niño menor de tres años es considerado como amoral, porque no tiene la capacidad cognitiva de hacer juicios morales, no distinguen entre justicia, deber, obediencia, bondad o maldad. De acuerdo con su teoría, el juicio moral en el primer estadio es egocéntrico y se basa en el temor al regaño y la represalia, llama a este primer nivel premoral y considera que en él no existe sentido de obligación respecto a las reglas y que el sujeto en este nivel es incapaz de ponerse en lugar de otra persona.

A partir de los siete años, el niño entra a la etapa del realismo moral, y la ubica en el segundo nivel al que denomina como heterónimo, éste se basa en el respeto y la reciprocidad y se define por la obediencia a la norma y por una relación de obligación sumisa a la autoridad y a las consecuencias de las normas o leyes. A esta edad el niño se encuentra en las operaciones concretas, según Piaget, queriendo guiarse por las normas de los adultos, considerando que todos los actos son buenos o son malos y creyendo que todo el mundo piensa igual.

A partir de los once años se empieza a comprender que las reglas pueden cambiarse cuando entran en juego otros principios superiores; así establece, Piaget

(1971 citado en Schmelkes, 1993), que realmente son las dos últimas etapas las que se pueden considerar como parte del desarrollo moral de los niños y que éste es un proceso gradual que parte de la moral heterónoma hacia la etapa de la moral autónoma o fase de equidad y cooperación, donde el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. Pueden definirse las dos fases de la siguiente manera:

- La fase de heteronomía moral, donde las normas le vienen al niño impuestas desde fuera. En esta etapa las normas morales son como fuerzas reguladoras en si mismas, que funcionan con independencia del niño, el cual las cumple por la fuerza, generalmente, de la autoridad que representan. Acatarlas y cumplirlas lleva consigo recompensas; incumplirlas castigo. .
- La fase de autonomía moral, en la que el niño, después de un período de interiorización de las reglas, comienza a actuar basándose en criterios propios y no en imposiciones exteriores.

El salto cualitativo, según el investigador se da cuando el niño logra ponerse en lugar del otro.

En un segundo tipo de investigación que realizó Piaget, estudio las normas morales de origen adulto y está relacionado con las consecuencias que la presión adulta ejerce en la conciencia moral infantil. También en este ámbito, establece la sucesión de dos etapas que son: la transición de una etapa de realismo moral, a otra de juicio autónomo. El realismo moral se caracteriza fundamentalmente por el carácter heterónomo del deber y la obediencia a las normas del adulto, así como por la concepción objetiva de la responsabilidad y fidelidad a las normas, prescindiendo de las intenciones que la inspiran.

Piaget, también realizó estudios sobre la noción de justicia entre los niños y llegó a la conclusión de que el pleno desarrollo del sentido de la justicia depende fundamentalmente del respeto mutuo y la solidaridad entre los niños. Las influencias de los adultos y de las normas pueden reforzar o dificultar tal desarrollo, pero según su criterio, son las relaciones de cooperación entre iguales las que influyen de forma decisiva en el desarrollo de la noción de justicia.

Puig (1999), menciona que de acuerdo al modelo de educación moral propuesto por Piaget y derivado de las investigaciones que realizó, la educación moral debe potenciar el desarrollo intelectual del individuo a la vez que facilitarle una vida social intensa. Debe también animar a los niños a manifestar sus opiniones y actitudes de iniciativa y curiosidad; no abusar del criterio de autoridad para imponerles valores que pueden descubrir por ellos mismos, y crearles un medio favorecedor de experiencias socio-morales.

Cabe mencionar que sobre Piaget, en este apartado únicamente se anota lo relacionado con sus aportaciones sobre el desarrollo moral y más adelante, en el capítulo dedicado al enfoque constructivista, se vuelve a hacer referencia a este autor y su obra.

Otra propuesta basada en el desarrollo del juicio moral y la educación moral cognitiva es la que propone Dewey (1938 citado en Kohlberg, Power, Higgins, 1997), quien formuló las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo; él estableció tres niveles de desarrollo moral, el nivel premoral o preconvencional, el nivel convencional y el nivel autónomo. El primer nivel se caracteriza por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos. En el segundo nivel se incluyen las personas cuya conducta está determinada por los modelos establecidos en el grupo

al que pertenecen. En el último nivel o nivel autónomo el individuo actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos.

Sobre la concepción de la educación moral como desarrollo, destaca la aportación de Kohlberg quien coincide con los dos autores citados, Piaget y Dewey. Los tres parten de principios básicos como son el considerar la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. Otro punto coincidente que se deriva del anterior es el de ubicar estadios o fases en el desarrollo del juicio moral por los que va transitando el individuo. También comparten un principio común y es el de afirmar que los estadios o fases superiores son desde el punto de vista moral mejores que los anteriores.

Cada autor formula su propia propuesta concreta en torno a la trayectoria que el sujeto debe recorrer para alcanzar el desarrollo moral y no son éstas totalmente independientes, y cada uno de ellos hace énfasis o explica más ampliamente un aspecto u otro.

Cabe destacar que actualmente en distintos foros académicos y en diversos escritos que hacen referencia a la educación moral, aparece de manera prominente la figura de Lawrence Kohlberg, psicólogo norteamericano nacido en 1927. Una de las razones de la gran popularidad de este autor es su concepción del maestro como educador moral, de quien define con detalle su rol en el proceso educativo estableciendo sus alcances y limitaciones. Concibe del docente su tarea esencial como facilitador del crecimiento moral con actividades que deben guardar un equilibrio entre la flexibilidad y el rigor. La aportación central de su sistema lo constituye la determinación de los diferentes niveles y estadios del desarrollo cognitivo moral; en 1958, defendió su tesis doctoral con un trabajo, continuación del de Piaget, sobre el juicio moral en los niños considerado como resultante de la interacción que existe entre la persona y el medio, del estudio de las respuestas de un grupo de chicos, entre 10 y 16 años, a dilemas morales hipotéticos, mostró que el tipo de razonamiento que empleaban para la justificación de sus posiciones morales

podía ser clasificado secuencialmente en seis modalidades de juicio moral que son los siguientes: (tomados de Kohlberg (1971) citados en Kohlberg "et al" (1997).

a) **Primer nivel:** Preconvencional (de 0 a 9 años). Las normas y las expectativas sociales son algo externo al yo. El niño responde a las normas culturales del bien y del mal, pero las interpreta en términos de las consistencias físicas o hedonísticas de su acción o en términos del poder físico de quienes formulan las normas.

- **Estadio 1.** La orientación del castigo y la obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad independientemente del significado, o valor humano, de estas consecuencias. Se valoran por sí mismas la huida del castigo y sumisión incondicional a la fuerza sin referencia alguna al respecto que podría inspirar un orden moral subyacente del que serían soportes el castigo y la autoridad. Los niños piensan que los actos malos deben ser castigados, pero la justicia no es recíproca, si no debido a diferencias de poder. Los principios fundamentales son: la obediencia a los fuertes por los débiles y la sanción por los fuertes a los que se debían.

- **Estadio 2.** La orientación instrumental-relativista. La acción justa es la que contribuye a satisfacer instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los demás. La reciprocidad se entiende en términos estrictos de intercambio sin basarse en la lealtad, la gratitud y la justicia. La justicia se entiende como equidad cuantitativa de intercambio y distribución: se devuelven los favores, así como los golpes. Impera la ley del Tali3n.

b) **Nivel 2.** Convencional (de 9 a 16 años). El yo se identifica con el grupo social de referencia y asume su punto de vista. Se considera valioso responder a las expectativas de la familia, del grupo, del pa3s, independientemente de las

consecuencias. No es un mero conformismo ante las expectativas sociales, si no también es lealtad a todo ello.

- **Estadio 3.** Orientación de la conducta interpersonal. El buen comportamiento es aquel que agrada a los demás. El comportamiento se juzga frecuentemente por su intención, y por primera vez adquiere importancia la norma "su intención es buena". Se gana la aprobación de los demás mediante un buen comportamiento. Se trata del estadio donde impera la reciprocidad ideal: lo que uno quisiera si estuviera en el lugar del otro. Es justo dar más a los más débiles. Se ayuda aceptando la gratitud como recompensa. El perdón está por encima de la venganza, por que la venganza no tiene fin. Lo social se entiende como dáda, mutualidad.

Hay un requisito cognitivo para arribar a ese estadio, que es la orientación mutuamente recíproca: ponerse simultáneamente en el lugar propio y en el del otro. Es lo que permite asumir roles.

La mayoría de los adolescentes se encuentra en estos últimos dos estadios.

- **Estadio 4.** Orientación de la "ley orden", o moralidad de la ley, el orden o el gobierno. El buen comportamiento consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y apoyar el mantenimiento del orden social vigente. La justicia se equipara al sistema. Las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad. Lo social y a no se entiende como dáda, sino como una relación entre los individuos y el sistema. El sistema recompensa el mérito y el esfuerzo. La equidad es la aplicación uniforme de la ley. La justicia es principio de orden social más que de opción moral. Las decisiones morales se basan en "...si todos hicieran lo mismo...". Este estadio es el más frecuente entre los adultos. Así lo señala el mismo Kohlberg, quien comenta en sus escritos no haber logrado que los alumnos de su escuela experimental (la comunidad justa) superaran, a los 18 años; este estadio.

c) **Nivel posconvencional** (de 16 años en adelante). El yo se diferencia de los roles sociales y define valores según unos principios auto escogidos de justicia. En este nivel hay un esfuerzo por definir los valores y los principios válidos y aplicables, independientemente de la autoridad de los grupos o personas que los asumen y aparte del grado de identificación del individuo con estos grupos.

- **Estadio 5.** Orientación legalista del contrato social. Se tiende a definir la acción justa en términos de los derechos generales de la persona y de los criterios que han sido críticamente analizados y aceptados por la sociedad en su conjunto. En este estadio, la perspectiva es de cambiar la legislación más que de mantenerla. El individuo desarrolla criterios para juzgar una sociedad sobre otra. Se centra en los criterios que orientarían la legislación necesaria para asegurar el máximo bienestar para todos. El procedimiento (democrático) es más sagrado que la ley. Impera la noción de contrato social, a través de la democracia.

- **Estadio 6.** Orientación de principios éticos universales. En este último estadio lo justo se define en virtud de una decisión de la conciencia acorde con unos principios éticos elegidos personalmente. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico), no normas morales concretas al estilo de los diez mandamientos. Esencialmente son los principios universales de justicia y de respeto a la dignidad de los seres humanos como personas concretas. El criterio para las decisiones morales es el de actuar como quisiéramos que toda la humanidad actuara. El centro son los derechos de la humanidad, todos ellos y no solo los legislables. Ello implica el deber de reconocer estos derechos en todos los demás. De ahí que también impera el principio de la reversibilidad.

Las investigaciones empíricas no han logrado descubrir personas que se ubiquen en este estadio, con excepción de muy pocos, todos ellos de formación filosófica.

Sobre Kohlberg, otra característica sobresaliente de su concepción teórica, es el haber considerado el desarrollo cognitivo unido a la configuración de la perspectiva social; en este sentido, destaca también el papel intencional de la escuela y la educación, como factores decisivos del entorno social. El funcionamiento de la escuela como democracia participativa lo considera un medio muy eficaz para facilitar el proceso de reflexión y desarrollo moral.

Para la comprensión del medio escolar como contexto para el aprendizaje, Ventura (1996, p.106) señala que Kohlberg se guió de las teorías de Durkheim y Jackson, y que este último denominó como "currículo oculto", el cual considera un tipo de aprendizaje que especifica su contenido en función de lo que el niño ha de aprender para entender "el grupo, el elogio y el poder". Dicho de otra manera, el niño en la escuela debe aprender a ser uno en el grupo de iguales en el aula, que es gobernada por una figura de autoridad, que da órdenes y tiene poder para repartir elogios y culpas. Su aprendizaje sobre la manera de comportarse ante el grupo, el elogio y el poder conformarán su moralidad, su concepción de cómo debe actuar para no enfrentar problemas. En este sentido indica Ventura que Kohlberg admite que la escuela no puede deshacerse del principio de autoridad ya que la sociedad depende en gran medida de la escuela para su socialización, sin embargo considera que el problema, es que éste sea un currículo oculto.

Respecto al currículum oculto, Kohlberg hace referencia a la propuesta de A. S. Nelly, que consiste en reemplazar éste por un currículum de libertad, pues consideraba que si las escuelas se ven en problemas al tratar de modelar de manera encubierta la conducta de los estudiantes, mejor es entonces abandonar su influencia moral. A esta premisa menciona Ventura que Kohlberg la llamó modelo "romántico", y opinó de este que "es común su aplicación en las escuelas libres que consideran que la autoridad puede ser reemplazada por una ética de la libertad" (p.107).

Contrapuesta a esta postura se presenta la de Durkheim quien acepta el currículum oculto por considerar que la falta de moral es más problemática en la sociedad moderna que la represión de los instintos. Él pone especial interés en su propuesta para que los niños sean iniciados en el orden moral de su sociedad dentro de la escuela. Manifestó también en sus escritos que la moral es el respeto por la norma, que el niño debe aprender a respetarla y a cumplir con su deber ante ella. Puig (1996), asevera que en la postura de Kohlberg hay coincidencia con algunos conceptos de Durkheim que incluso admitía con respecto al uso y respeto por las normas, pero en su filosofía se centra en la perspectiva evolutivo-progresista, transformando el currículum oculto en un currículum de justicia. De estos supuestos, se deriva el enfoque de la comunidad justa (la democracia de un modo comunitario), que quedó estructurado en una visión puramente teórica. Más adelante, logró establecer un programa democrático con la apertura de la Escuela Cluster, en 1974.

Dada la importancia que se da a lo que denominan Piaget y Kohlberg el "juicio moral", es conveniente mencionar en este trabajo lo que se considera como tal. Al hablar de juicio moral, se hace referencia a una capacidad cognitiva del sujeto que le permite diferenciar lo que está bien de lo que está mal, capacidad estrechamente vinculada a la idea de justicia en tanto que igualdad y equidad.

A partir de los años 70', Kohlberg trabajó tanto en el campo del currículo de moral, como en otras áreas y colaboró de manera decisiva en el desarrollo del "nuevo currículo", especialmente en el área de las ciencias sociales y el lenguaje.

Sobre Kohlberg, Latapí, (1999) sintetiza que:

Su postura es cognoscitiva porque se basa en la validez de la razón, es formal porque contiene un método (la reflexión, el diálogo, el consenso, la cooperación, etc.) y no prescribe normas concretas, es universal porque asume que todos deben tener respeto por criterios racionales y acuerdos, y es también

procedimental porque no determina en abstracto lo que es "bueno", o "malo", sólo aporta medios para juzgar sobre la validez de las normas (p. 44 y 45).

Maslow (1970 citado en Latapí, 1999), aborda la educación moral tomando en cuenta las necesidades del ser humano como causa determinante, ya que considera que son éstas las que influyen sobre las percepciones, los valores, las actitudes y las conductas. Maslow establece una jerarquía de necesidades que ubica en cinco niveles: en el más bajo, (llamado básico), sitúa las necesidades fisiológicas (comida, sexo, vivienda, salud y vestido), en el segundo considera la seguridad, entendida como conservación y mantenimiento de la persona; las preferencias emotivas y de carácter afiliativo (afectos, ternura, amor, confianza, amistad), se encuentran en el tercer nivel; en el cuarto el estatus o posición social y económica asociado con el prestigio, sentido de logro, reconocimiento y autoridad. Finalmente, el quinto nivel denominado de "realización", comprende las necesidades del desarrollo integral. De acuerdo con esta teoría, los valores y por ende la formación moral estaría determinada por necesidades y motivaciones.

Otra aportación cuyas ideas pudieran ser complementarias es la de R. S. Peters (1984 citado en Puig 1996, p. 61), para este investigador, la educación moral debe entenderse al mismo tiempo como implantación de principios morales y como transmisión de hábitos. Sus ideas pudieran ser complementarias a la postura revisada anteriormente y no precisamente opuesta. Peters parte de la dificultad que tienen los niños y niñas de corta edad para llevar a cabo procesos de razonamiento complejo, según este autor el dilema pedagógico no está en decidir si es lícito o no transmitir reglas básicas a los niños de edades tempranas sino en decidir que reglas deberán transmitirse y cómo llevar a cabo esta transmisión. Su propuesta de acuerdo con él mismo sobre educación moral es el intento de hacer compatibles dos líneas distintas en este tipo de educación. La primera, centrada en aspectos como formación de hábitos, la tradición y la buena crianza y la segunda, más dirigida al adiestramiento intelectual, al desarrollo del pensamiento y la elección crítica.

LISA y el desarrollo del razonamiento ético.

Galcerán, en Martínez y Puig (Coord.) (1991), hace referencia al Programa de Filosofía para niños señalando como autor a Lipman (no proporciona más datos sobre él) y dice que el objetivo del programa pretende no centrarse en la adquisición de contenidos, sino en el desarrollo de las capacidades y habilidades del razonamiento autónomo, y que la estructuración del currículum y sus materiales se formó por un conjunto de novelas (libros para el alumno) donde quedan recogidas las propuestas de actividades, dirigidas a facilitar la asimilación y la utilización de las ideas principales que permitan un razonamiento que pueda aplicarse a diferentes contextos. Las novelas presentan las conversaciones, en forma de historia del personaje central con su grupo de amigos y compañeros que se constituyen en comunidad de investigación, centrando estas conversaciones en algún aspecto significativo del pensamiento. Para este programa y específicamente en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento ético, fue elaborada la Novela "LISA" cuyo tema principal es el de los valores éticos o la reflexión moral. En esta novela se toma la perspectiva de catalogar a la educación moral bajo tres modelos fundamentales a su juicio: uno basado en valores absolutos, otro basado en valores relativos y uno más que se fundamenta en la construcción racional y autónoma del pensamiento moral; es en éste donde incluyen el programa de Lisa, según el cual el fin último de la educación moral ha de ser educar al individuo moralmente responsable y capacitarlo para pensar autónomamente sobre los problemas éticos de manera racional, pública y abierta. Por tanto, según su propuesta, no debe considerarse una educación moral basada en la enseñanza, transmisión e inculcación de ciertos valores, sino más bien en encontrar una metodología de razonamiento personal que permita discutir, dialogar y poner en consideración constante los valores y patrones en los que vivimos.

Comenta Galcerán en Martínez y Puig (coord) (1991), que en el programa de la novela de Lisa, se plantean actividades de ejercitación y procedimientos que implican

reflexión individual y colectiva que se identifican con el método de clarificación conceptual. Estos ejercicios pretenden hacer reflexionar al alumno desde cuestiones específicas y personales hasta otras más generales y que afectan a otras personas. Por lo anterior puede observarse que este programa está basado en procesos de razonamiento cognitivo.

Tomando en cuenta los enfoques planteados anteriormente en torno a la educación moral y desde el punto de vista pedagógico, es importante mencionar los enfoques que distingue la investigadora Schmelkes (1998a citada en Latapí 1999, p. 42 y 43). Y que son los siguientes:

Indoctrinación. Postura que sobrevalora la inculcación en los educandos de los valores o principios que el educador considera deseables, sin que medien los procesos de argumentación, convencimiento, diálogo y reflexión. Su fundamento es una actitud autoritaria, se confía en la fuerza del mandato, el refuerzo a través de recompensas y castigos, la eficacia de la inhibición y represión.

Falsa neutralidad. Sostiene que la educación debe comportarse neutralmente, y en el afán de no afectar ilegítimamente la libertad del educando, toma como cuestión de principio que éste debe encontrar por sí mismo, sin influencias externas, sus propios principios morales. Esta postura la califica de incorrecta por que priva al alumno de las ayudas necesarias para desarrollar su sentido moral.

Voluntarismo. En esta postura, afirma Schmelkes, se confía en el poder pedagógico de la exhortación y de la motivación intencional. Se enfatiza el papel decisivo de la voluntad, a la cual se pretende fortalecer mediante la repetición de actos. Se recurre también a proponer modelos ejemplares de conducta y se confía en la autoridad moral del educador.

Relativismo. En esta posición todos los valores, también morales, o son subjetivos o están condicionados por la continua evolución cultural. Por tanto la educación debe procurar que los niños y jóvenes se adapten a los valores y normas aceptadas en el momento, sin pretender fundamentar que sean en sí correctas. En este enfoque se utiliza la técnica del esclarecimiento de valores que permite el diálogo y la interacción de los jóvenes o niños para explicitar sus verdaderos valores.

Desarrollo humano. Basada en las teorías clínicas de Carl Rogers y Abraham Maslow. Parte de que el ser humano requiere satisfacer sus necesidades para sobrevivir, y esa búsqueda impulsa su desarrollo. En este enfoque la educación, por tanto es un proceso de aprendizajes significativos en el que es indispensable la participación activa y comprometida del alumno. El educador debe ser un facilitador, crear un ambiente adecuado para que todos los alumnos expresen con libertad sus opiniones, sentimientos y deseos, y atender a cada uno para que llegue a ser él mismo. La aportación principal de esta corriente o postura pedagógica es la afirmación de la autoestima como núcleo esencial y punto de partida en la construcción de los valores personales.

Desarrollo del juicio moral. La postura que hoy predomina para explicar y guiar la formación moral es el “desarrollo del juicio moral” de Piaget-Kohlberg. Cabe señalar que esta postura ha sido explicada con más detalle en las páginas No. 13 a 20 de este trabajo, por la importancia que tiene actualmente y su influencia sobre las investigaciones que se están desarrollando.

Las diferentes posturas y propuestas con respecto a la formación moral o formación de valores antes referidas confirman lo dicho al inicio de este documento; es indudable que ha existido preocupación por atender lo referente a la educación en éste ámbito. En sus trabajos, algunos investigadores, además de sus consideraciones sobre los procesos, ya sean psicológicos, sociológicos o cognitivos que están presentes en la formación moral, también han puntualizado sobre algunas

propuestas pedagógicas cuyo objetivo ha sido el de la correcta utilización de métodos o técnicas con estrategias, tareas y actividades planificadas y sistematizadas, para que los alumnos y alumnas logren el objetivo de formarse como individuos críticos que valoren alternativas, que elijan lo que consideren apropiado y actúen conforme a ello.

En el siguiente subtema exponemos algunos de estos métodos y técnicas.

C. Técnicas para la Educación Moral.

En el material bibliográfico revisado para la estructuración de este capítulo, se encontraron algunas propuestas sobre técnicas para la educación moral y son las siguientes:

- Dilemas morales

La discusión de dilemas morales pretende crear conflicto cognitivo entre los participantes, en la consideración de problemas morales resumidos en forma de breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, por el cual un personaje en situación difícil debe elegir entre dos alternativas moralmente óptimas pero controvertidas. La contrastación, la superación del conflicto y la elección razonada de una de las alternativas se considera que contribuye en principio al desarrollo moral de los participantes.

- Clarificación de Valores

Es un conjunto de métodos de trabajo cuya finalidad es que el alumnado realice un proceso de reflexión orientado a tomar conciencia de las propias valoraciones, opiniones y sentimientos, siendo responsable de aquello que valora, acepta o piensa para que pueda sentirse comprometido con ellos. Esto se hace con el objeto de promover entre los alumnos el autoconocimiento y la expresión de valores por medio

de frases inacabadas y de preguntas clarificadoras que obligan a pensar, autoanalizarse y a definirse de manera personal ante un problema ético, interviene aquí un proceso de análisis crítico de su entorno y a partir de este seleccionan libremente aquellos valores que consideren más acordes en su forma de entender la realidad. A este procedimiento a través del cual se llega a la *clarificación de valores* se le llama *proceso de valoración*.

Dado que el alumno se enfrenta ante una gran diversidad de valores, los autores que sugieren el uso de esta técnica, proponen como condición indispensable el respeto hacia otras alternativas que se den en la comunidad. También algunos enfatizan el papel de la escuela, para que su función sea no de transmisión y si de reflexión.

Con respecto al educador, hacen referencia a la necesidad de que éste proporcione programas y experiencias que favorezcan el autoconocimiento consciente del que hablan, evitando todo tipo de adoctrinamiento e inculcación.

En la obra de Rath, Harmin y Simon, citada en Puig (1996), se encuentra una explicación detallada de esta técnica pedagógica. En ella se explica con claridad los diferentes pasos que se siguen. Estos autores partieron del problema que a su juicio enfrentan los jóvenes para dar sentido a los valores. Mencionan que se identifican con frecuencia a partir de ciertos patrones especiales de conducta, tales como la apatía, la volubilidad, la exagerada inseguridad o inconsistencia, la falta de dirección, el excesivo conformismo y el exceso de rebeldía. Esta realidad educativa, marcada por el desconcierto en el terreno de los valores, junto con la existencia de un mundo continuamente en cambio, pone en evidencia la necesidad de intervenir con la finalidad de ayudar a los alumnos y alumnas a poner orden en la situación de confusión en que se encuentran.

La valoración como técnica de educación moral la estructuran los autores antes citados considerando siete pasos o fases que obedecen a procesos de selección, estimación y actuación.

El proceso de valoración se inicia con una selección de aquellos valores que el sujeto juzga como más adecuados. Ello supone tres condiciones:

- 1) Poder elegir libremente los propios valores, ya que de no ser así no se está llevando a cabo un proceso de clarificación personal, sino un ejercicio de adopción de valores externos, no siempre deseados por el sujeto.
- 2) Que exista un cierto número de alternativas entre las que elegir y
- 3) La libre elección supone la consideración de las consecuencias que se derivan de la adopción de cada una de las posibles alternativas.

Este proceso conlleva a su vez a:

- querer los valores elegidos y considerarlos una parte importante de la propia existencia,
- aprender a afirmarlos y defenderlos públicamente,
- conseguir que la conducta sea el reflejo de los valores adoptados y finalmente,
- que tales conductas se apliquen en forma repetida y constante en situaciones y circunstancias diferentes.

A juicio de los autores referidos únicamente cuando el individuo ha pasado las distintas etapas del proceso de valoración se puede considerar que la selección es un valor arraigado en su persona.

- Comentario crítico de textos

En el comentario crítico de textos el punto de partida es un texto que se presenta a los alumnos para ser decodificado y discutido. En el se presentan los diferentes

puntos de vista u opiniones sobre un problema que serán sometidos a discusión y valorados.

- Role-playing

El role-playing, consiste en dramatizar, a través del diálogo y la improvisación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, es decir, que el problema que se plantee sea abierto y de lugar a posibles interpretaciones y soluciones. La presencia de distintos personajes permite introducir puntos de vista diversos y lecturas diferentes ante el mismo suceso. La esencia de este método es el compromiso del grupo en un conflicto y la actitud de intentar resolverlo. El role-playing ayuda a que los alumnos exploren sus sentimientos, comprendan sus actitudes, valores y percepciones, desarrollen sus capacidades de resolución de problemas y examinen los temas desde múltiples y variadas perspectivas.

Uno de los objetivos prioritarios de esta técnica es favorecer el desarrollo de la perspectiva social y la empatía.

Esta técnica supone una condición básica e insustituible del comportamiento y del juicio moral. La capacidad para empatizar, o conectar con el punto de vista ajeno, implica una progresiva descentración del sujeto, que según Piaget se produce en la medida que el niño tiene experiencias sociales e interacciona con sus semejantes. El asumir roles supone la adquisición de distintas habilidades:

- La habilidad para comprender que los otros tienen también puntos de vista, quizás distintos, sobre los sucesos, y para anticipar lo que puedan pensar o sentir;
- La habilidad para relacionar y coordinar distintos elementos y perspectivas;
- La habilidad para controlar y relativizar el propio punto de vista cuando se trate de juzgar o de tener en cuenta el punto de vista de los demás.

D. Construcción de la personalidad moral

Retomando las ideas centrales que hemos revisado en las diferentes propuestas, resaltan las que vislumbran la educación moral esencialmente como un proceso de construcción de sí mismo y no como una imposición de modelos externos, tampoco la visualizan como un descubrimiento de valores íntimos o como el desarrollo de determinadas capacidades morales. La construcción de la personalidad moral es una obra compartida, impulsada por guías de valor que la orientan y depende de las condiciones sociales y culturales del ámbito en que se desenvuelve ese proceso educativo.

Si hemos de ubicar al individuo dentro del contexto social donde se construye su personalidad moral, hemos de referirnos a la influencia determinante que tiene en este proceso la familia. Esta, entendida como un sistema social con reglas de conducta aunque no escritas en un código formal donde los padres regulan el orden social familiar y exigen el cumplimiento de las reglas y sancionan las violaciones. Las reglas familiares solapan a veces al igual que las de la sociedad en general, lo que provoca que el niño reciba dobles mensajes que generan confusión y atentan contra el desarrollo moral del niño. Por esta razón, los padres juegan un papel irremplazable en la formación moral de este al introducirlo por primera vez en la lógica y en las leyes del orden social; agreguémosle la incongruencia entre lo que los padres enseñan para que los hijos hagan y ellos no dan ejemplo en sus actos. La autoridad paterna y las reglas de conducta compartidas y mantenidas por su autoridad son esenciales para el funcionamiento social familiar y para el crecimiento de la conciencia moral del niño.

La mayor influencia que los niños tienen sobre la formación de sus arquetipos morales son sus padres; es decisivo el ambiente de afecto y de comprensión que encuentran en sus hogares cuando se trata de clarificar sobre posiciones morales. Indudablemente la autoridad paterna y las reglas de conducta que se mantienen en el hogar son esenciales para el funcionamiento social familiar y para el crecimiento

de la conciencia moral del niño. Sin embargo, aunque los padres pueden hacer uso y lo hacen del poder de castigar, no es este ciertamente el único medio para forzar al niño a respetar la autoridad o cumplir las normas de conducta, y a que la relación afectiva puede unir a la familia e inducirla hacia una actitud cooperativa por parte del niño. También se sabe que los padres hacen uso de otras estrategias como el apelar a la razón o utilizando lisonjas (elogios, aplausos, etc.). La familia es pues, el primer contexto para el aprendizaje de las reglas sociales, y de la obligación de obedecer. Es la familia el primer agente socializador, sin embargo no todas actúan de igual modo y estas diferencias influyen notoriamente en la futura conducta del niño.

Quienes han teorizado sobre la formación moral, coinciden de una u otra forma que es indispensable que en ella concurren armoniosamente familia y escuela, dada la importancia fundamental de esta última en su socialización.

Considerando que este trabajo está enfocado a la aplicación de un programa de valores dentro del sector educativo, la función familiar solo quedará enunciada en términos generales sin restarle por esto importancia al relevante papel que en este proceso desempeña.

Nos referiremos ahora a la participación de la escuela en el proceso de formación moral, reiterando que no están separadas la escuela y la familia y que en todo caso, cualquier programa de formación debería considerar la participación de ambas de manera objetiva y sistemática, para lograr un objetivo común en la construcción de la personalidad, que permita a los seres humanos tener la capacidad de elegir, de modo libre y responsable entre opciones diferentes.

E. La formación moral y la escuela

Es innegable que en el sector educativo, en diferentes épocas de la historia se ha mostrado preocupación por atender dentro de su quehacer lo concerniente a la formación moral, sin embargo, los intentos y esfuerzos no siempre han incidido o lo

han hecho escasamente en la moralidad de los niños y jóvenes; la falta de planificación de programas y contenidos debidamente estructurados con objetivos claramente definidos y metodologías adecuadas, el poco tiempo que se dedica a este proceso de formación, la escasa preparación del profesorado en este campo y otros elementos constituyen factores determinantes que colocan a la escuela en posición inferior y poco influyente en comparación con otras fuerzas externas, bastante más poderosas como la influencia familiar el contexto socioeconómico y cultural, los medios de comunicación, la revolución digital, etc.

Contamos hoy en día con importantes aportaciones de investigadores a partir de las cuales puede cimentarse un programa consistente, estructurado con conocimientos científicos, programas con una intencionalidad clara, con aplicación sistemática y planificada, metodologías probadas en su eficacia y pertinentes a las edades de los educandos. Ciertamente, como bien apuntan diferentes estudiosos de la materia, la simple inclusión de diseños curriculares no resuelve la problemática; si bien todas las asignaturas pueden ser propicias para promover la formación moral, hay otros factores formativos que dentro de la escuela contribuyen y deben ser considerados como: la organización de ésta y del aula, la formación de los docentes, el ejemplo de profesores y administrativos (directores, prefectos, bibliotecarios, personal de control escolar, etc.), las reglas de la escuela, la práctica de la disciplina y el sistema de recompensas, sanciones, valores que prevalecen en el colegio y dentro del aula, métodos de enseñanza que pueden favorecer o no la participación en experiencias extracurriculares que resulten significativas para la formación de valores y actitudes.

Sobre la formación moral en el ámbito escolar, se encuentran algunas posturas que consideramos conveniente mencionar por sus aportes al trabajo educativo como las siguientes:

Para Puig (1996), la educación moral, más que un espacio educativo entrelazado y colindante con otros espacios educativos, es una dimensión formativa que

atraviesa todos los demás ámbitos de la educación y de la personalidad, ésta forma es entendida como eje transversal en el proceso educativo y el autor lo considera como un aspecto clave de formación humana. Manifiesta que la génesis de lo moral reside en el modo de cómo se quiere ser y el modo como se quiere vivir; señala también que la educación moral deberá transmitir aquellos recursos morales que puedan ser de utilidad en la resolución de los conflictos de valor, y que deberá ayudar a desarrollar las capacidades morales que han de permitir a cada sujeto enfrentarse crítica y creativamente a tales conflictos de valor. Puig manifiesta que la educación moral debe tomar en cuenta los valores y las formas morales valiosas, pero debe hacerlo en el seno de un proceso de trabajo moral completo, que no se base exclusivamente en un conocimiento informativo sobre problemas sociales y situaciones comprometidas y que no se limite al desarrollo de procedimientos de deliberación y acción moral. Reconoce la propuesta de diversos modelos de educación moral como aquella que ve a ésta como un proceso de socialización, o aquellos que la conceptualizan como un proceso de clarificación personal que debe facilitar el reconocimiento de los propios valores, aquella otra que la concibe como un proceso de desarrollo de capacidades de juicio, y también considera la que se enfoca a la formación del carácter o del conjunto de hábitos virtuosos que en un individuo o una colectividad se consideran como propios. De todos éstos, que analiza con profundidad, concluye que enfocan en parte acertadamente algunos aspectos de la educación moral, pero no dan una visión suficientemente completa de lo que realmente debe ser. De estos modelos hemos explicado algunos en páginas anteriores.

Sobre la formación moral en el ámbito escolar es invariable que se haga referencia al papel del profesorado, de quien se dice debe tener claridad y conciencia del papel que desempeña en la construcción de la personalidad moral de niños y jóvenes, no sólo en lo que respecta a la responsabilidad de capacitarse e investigar sobre elaboración de programas y manejo de metodologías pertinentes, en la selección, estructuración y presentación de contenidos, sino también en la influencia que ejerce sobre el alumnado como motivador, modelo y persona. Los profesores por

tanto han de ser conscientes del importante papel que juegan y de su influencia en los procesos de construcción de la autoestima y autoconcepto de los estudiantes. Se considera que de no tomarse en cuenta lo anterior, los proyectos de renovación pedagógica y curricular y las acciones específicas sobre formación moral pueden fracasar, si la manera de proceder del profesorado no supone cambios profundos en su forma de hacer y pensar. Por ejemplo, cultivar en el aula y en la escuela el respeto y el uso de la razón no será posible, si los profesores no practican el respeto hacia los alumnos y la razón de forma habitual en su actuación profesional. De aquí se deriva la importancia de considerar en los proyectos educativos de formación moral la participación activa de los docentes y directivos, empezando por la formación tanto en su desarrollo y maduración moral como personas, como en la capacitación pedagógica específica que requiere este aspecto de la educación.

- La formación moral en los planes y programas de estudio del Nivel Básico

Existen datos sobre los diferentes cambios que se han registrado en el currículo de este nivel educativo y han sido enfocados a la formación moral. En la historia del currículum nacional durante este siglo, la ética había cedido espacio al civismo hasta casi desaparecer, al menos formalmente; la última vez que aparece registrada con rango de asignatura es en 1957; en el programa de estudios de primaria bajo el nombre de Educación Cívica y Ética. El civismo, por su parte, no solo se desligó de sus fundamentaciones éticas sino que enfatizó los contenidos relacionados con la organización del estado, el cumplimiento de las leyes y la formación del sentido de identidad nacional. Meneses, (1988a citado en Latapí 1999, p. 14).

La reforma educativa realizada por la SEP en 1969-1976 se propuso cambiar las estructuras mentales de maestros y alumnos, su modelo educativo modernizador promovía el pensamiento crítico, el autodidactismo, la formación de la conciencia personal (Latapí, 1987), y explícitamente se intentaba combatir los "antivalores".

En el período de 1960 a 1992 se adoptó el currículum por áreas en la materia de civismo y quedó dentro del área de "Comprensión y mejoramiento de la vida social".

A principios de 1999, la Secretaría de Educación Pública (SEP), anunció que se introduciría en los tres grados de secundaria la asignatura "Formación Cívica y Ética" en sustitución de las materias de Civismo y Orientación Educativa que se cursan en primero y segundo grados de primaria, y en tercero la segunda. Esta decisión de las autoridades educativas es de gran trascendencia, coloca explícitamente en el currículo obligatorio la educación ética y manifiesta la intención de rescatar la función formativa de la escuela secundaria. Ya en el programa de Desarrollo Educativo de este gobierno se señalaba de modo general (SEP, 1995, pp.47 y ss) el propósito de atender a la formación de valores y de fomentar la responsabilidad de los alumnos, propósito que en los últimos cuatro años se ha evidenciado en la promoción de diversas iniciativas pedagógicas de gobiernos estatales, organizaciones sociales y la propia SEP. Asimismo en el programa de trabajo de 1998 se prometía impulsar "la educación en valores y la formación ética" y el proyecto de la educación para la vida.

- La formación de valores en el Nivel Medio Superior

En México la Educación Media Superior puede contribuir de una manera decisiva en la formación moral de los jóvenes. Se hace impostergable la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones que permitan una reforma en la que quede establecido un espacio horario para atender la formación moral de los jóvenes, con programas cuyos contenidos contemplen objetivos claros y específicos, cuyos métodos pedagógicos sean adecuados al nivel del desarrollo cognitivo y emocional de los jóvenes, para que incidan verdaderamente en su formación moral. Actualmente el currículo de la Educación Media Superior está compuesto por una amplia variedad de estructuras curriculares que corresponden a los distintos Subsistemas. Las diversas propuestas educativas consideran la delimitación y organización de los cursos, las estrategias de enseñanza, las formas de evaluación y

los recursos materiales que se aplican para lograr los propósitos de cada una de ellas, sin embargo, siguen siendo necesarias propuestas que coadyuven en la educación moral en este nivel educativo.

Cabe destacar que la Dirección General del Bachillerato, quien es responsable de normar las actividades de los Centros de Bachillerato y los Colegios de Bachilleres en el país, hizo pública su preocupación porque en la reforma curricular, quede comprendido un espacio horario con programas diseñados exprofeso para la formación en valores. Tal es el caso de los siguientes acontecimientos:

En Octubre de 2001, en el Coloquio Nacional sobre la función de la enseñanza en el Nivel Medio Superior, Flores (2001), en su ponencia, enfatizó la necesidad de atender este aspecto formativo. En el 2002 se realizaron reuniones nacionales con la participación de todos los Directores Generales y Académicos de los Colegios de Bachilleres con motivo de la Reforma Curricular y en ellas, por unanimidad se acordó integrar al nuevo currículo las materias de “Ética y Valores I y II” que entraron en vigor en agosto de 2003.

En este punto cabe resaltar, que para el trabajo que estamos realizando, una de las inquietudes relevantes es que un programa de valores, se realice sustentado en el enfoque educativo del constructivismo, al cual nos referiremos más adelante y que consideramos viable para obtener resultados positivos en la formación moral. Es importante también, que la práctica de los valores no se limite a un tiempo horario, sino que sean aplicados permanentemente y no solo en el salón de clases sino más allá de las aulas y del tiempo de estancia en el Colegio, incorporándolos así como una forma de vida.

Antes de exponer lo relacionado a los valores, planteamos la siguiente reflexión:

¿Cuál es la diferencia entre Educación Moral y Educación en Valores?

Si bien ambos términos no son tomados como sinónimos, si, generalmente están vinculados y los analistas los utilizan en algunos casos indistintamente y en otros con ciertas diferencias.

La Educación moral, de acuerdo a lo expuesto en páginas anteriores, se refiere al conjunto de intervenciones dirigidas al estudio del desarrollo ético y el juicio moral de los individuos, en su doble perspectiva de reflexión y desarrollo del razonamiento moral, dirigido a ser conscientes de las razones que motivan las conductas del individuo y a su dimensión de integración.

Paralelamente, la educación en valores, pone énfasis en los procesos de valoración tanto éticos, estéticos, intelectuales o materiales entre otros, y subraya la necesidad de que los educandos sean capaces de elaborar en forma racional y autónoma los principios de valor que le permitan enfrentar críticamente la realidad.

Educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que, cada persona, descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad.

Como podemos apreciar, en cualquier caso, tanto una como la otra son inseparables, ya que ambas se centran en la necesidad de encontrar buenas razones para comprender y construir esquemas que propicien el desarrollo personal y social de los individuos, para el bienestar propio y del medio sociocultural en el que se desenvuelven.

En el siguiente apartado haremos referencia a conceptos y elementos relacionados con los valores.

III. VALORES

Hablar De valores, precisar su noción, sus alcances, sus implicaciones, es una tarea complicada ya que existen varias corrientes de pensamiento que tratan de definir el concepto de valor, mismo que está inmerso en circunstancias sociales y culturales específicas donde su connotación cambia de acuerdo a lo que le asigna la sociedad y su entorno sociopolítico, económico y cultural.

Puede decirse entonces que no existe una forma única para definirlos e interpretarlos. Las diferentes posturas teóricas buscan explicar qué y cuáles son los valores fundamentales del ser humano y la vida en la sociedad. Los valores sean éticos, estéticos, afectivos, etc. Se han ido construyendo a lo largo de la historia y se han ido manifestando de manera diversa en las diferentes culturas y épocas.

Para la ciencia, es la filosofía, en donde la Axiología (rama de la Filosofía) "es la disciplina que tiene como objeto de estudio a los valores: su naturaleza, su esencia, juicios de valor, etc. Su raíz etimológica deriva del latín *valere* que significa ser fuerte, robusto, tener fuerza o poder, prevalecer, tener eficacia". Diccionario Ciencias de la Educación, (1983).

Para otros estudiosos del tema como Kluckhohn⁽¹⁾ a los valores podría definírseles como "preferencias que se consideran justificadas, moral, racional o estéticamente. Son como un conjunto interiorizado de principios que ayudan a los seres humanos a actuar de una forma previsible y más o menos duradera, por lo cual se hace posible conociéndolos, anticipar o prever nuestra conducta, así como las consecuencias de la misma".

Para Skirk⁽²⁾ "Los valores son una noción compleja que obedece a una combinación singular en la persona de cada ser humano de un conjunto variado de factores y en cada valor o en cada acto de valoración intervienen al menos 3 factores:

⁽¹⁾ http://members.es.tripod.de/El_valor_de_educar/unidad_3.htm, pág. 1, (05/03/2001).

⁽²⁾ *Ibidem*.

- Aquello que se prefiere o aquello que se rechaza.
- Una persona que toma decisiones y elige.
- Un contexto en el que tiene lugar la actividad y que influye, modela e incluso determina”.

Hartman (1973), considera que los valores que un individuo posee reflejan los valores dominantes de una sociedad y están directamente relacionados con las necesidades cambiantes de las organizaciones sociales, por lo cual varían históricamente, y tienen expresiones distintas en diversos contextos y niveles socioeconómicos. Menciona que pueden clasificarse con base en tres dimensiones: sistémica, extrínseca e intrínseca. La primera se refiere a los valores derivados de las reglas y normas que prevalecen en la sociedad y conceptos básicos o cardinales como por ejemplo: lo bueno y lo malo, la verdad y la mentira, etc. y señala que cuando esta dimensión prevalece sobre las demás, se pueden generar prejuicios y dogmas así como rigidez en el pensamiento y formas de actuar.

Con respecto a la dimensión extrínseca hace referencia al pensamiento práctico y apunta que en ella más que valorar al objeto en si, se valoran las propiedades útiles que caracterizan a un objeto determinado, cita como ejemplo la escuela que es valorada por que se aprende, se convive con amigos, se pasan ratos agradables etc. Esta dimensión permite apreciar algo al considerar sus propiedades y los diferentes contextos en los que puede ser útil.

En la dimensión intrínseca hace referencia a aquello que involucra directamente los efectos y cogniciones del individuo, por ejemplo: los conceptos “mi vida”, “mi familia”, “mi amigo”, aluden a valores intrínsecos pues tienen un significado íntimo y particular para cada individuo. En esta dimensión, el autor resalta el sentimiento, razonamiento o conducta que compromete al sujeto con lo que valora y que hace de aquello que aprecia algo singular, diferente y especial.

Dentro de la proliferación de escritos que existen sobre la teoría de los valores, cabe destacar algunas corrientes expuestas a lo largo de la historia que han trascendido hasta nuestros días. De estos enfoques solo haremos referencia a puntos centrales sobre su concepción acerca del valor o los valores, pues escapa a nuestros propósitos abundar en los elementos que componen sus investigaciones y matizan sus posturas. Entre ellas están las siguientes:

A. Subjetivismo

Para los exponentes de esta corriente los valores no existen por si mismos, necesitan de un depositario en quien descansar, existen por tanto como meras cualidades de esos depositarios, la belleza de un cuadro por ejemplo y señalan que el valor depende de la impresión personal, por tanto, los valores no son, sino que valen. Indican también que un valor será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas del sujeto que valora. Frondizi, (1995) a nota que Meinong, (1853-1921) es considerado como el primero que enuncia en forma sistemática la interpretación subjetivista de los valores y hace referencia también sobre Lotze, (1817-1881) y Heidegger (1863-1936).

B. Apriorismo

Los neokantianos son los exponentes de este enfoque para quienes fundamentalmente los valores son formas apriorísticas de la realidad, los consideran lejos de todo lo real y los desvinculan del subjetivismo individual pero los hacen dependientes del pensamiento colectivo humano. Sus representantes son Widenlvand (1848-1915), Munsterberg (1863-1916) y Rickert (1863-1936) citados en el Diccionario de Educación (1983)

C. Fenomenología

Las doctrinas objetivistas contemporáneas surgieron como una reacción contra lo que llamaron el relativismo de la interpretación subjetivista y ante lo que consideraron una necesidad para hacer pie a un orden moral estable. Destaca la doctrina de Max Scheler. Este autor compara a los valores con los colores para mostrar que en ambos casos, se trata de cualidades que existen independientemente de sus depositarios. Por otra parte, la presencia del valor confiere el carácter de "bien" al objeto valioso, así no extraemos la belleza de las cosas bellas, sino que la belleza las antecede. Para Scheler, el valor precede al deber y sirve de base a la ley moral, además de que no admite que estos tengan un fundamento empírico. Invita en sus propuestas a distinguir entre el concepto de un valor y el valor mismo y nos da un ejemplo para clarificar su concepto: Un niño pequeño siente la bondad y el cuidado de la madre sin haber captado, ni ser capaz de captar la idea de lo bueno. En las aportaciones de este investigador se describe que los valores los captamos por medio de las vivencias emocionales del percibir sentimental. A su vez, el orden jerárquico de los valores se presenta en el "preferir" y "postergar" y tiene un carácter intencional. La jerarquía para él, reside en la esencia misma de los valores y se aplica aún a aquellos valores que no conocemos. Apunta también que la superioridad de un valor sobre otro se capta por medio del "preferir" que es un acto especial de conocimiento. Scheler, *Ética I* (citado en Frondizi, 1995, p.131).

D. Existencialismo

Su representante es J. P. Sartre, quien considera que la totalidad de lo real se divide en el ser y la nada. Para él el valor es la nada.

Sin duda, las definiciones y conceptos de valor o valores dentro del ámbito que nos ocupa se continúan emitiendo, muchas de ellas, derivadas quizá de elementos que se toman de una y otro postura para acomodarla o ajustarla al nuevo pensamiento.

Maggi "et al." (1997, p.52), indica que "Los valores son la cualidad por la que un ser, una cosa o un hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima, es decir un valor nos indica la importancia, significación o eficacia de algo"

Así encontramos una gran variedad de conceptos y, si bien es conveniente en la estructuración de un marco teórico tomarlos en cuenta para fundamentar debidamente el trabajo, también es necesario centrarse en los elementos de apoyo, evitando así la divagación; por lo que, retomando algunas ideas básicas anotaremos a manera de resumen lo siguiente.

Los valores están ligados a la existencia humana, a su pensar, su sentir, su actuar; están relacionados con las grandes convicciones humanas de lo que es bueno, mejor y óptimo. Reflejan los valores dominantes de su familia y su sociedad y están directamente relacionados con necesidades cambiantes de las organizaciones sociales por lo que varían históricamente y tienen expresiones distintas en diversos contextos. No existe por tanto, una forma única de interpretarlos y definirlos y aún se busca la mejor manera de explicar qué y cuáles son los valores fundamentales que rigen el comportamiento del ser humano y la vida en sociedad.

Los valores se integran bajo la reflexión, la interacción con el medio y la práctica social, junto con el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, afectivas, los factores que integran la personalidad, las habilidades y las destrezas operativas. Todo esto permite interactuar (incluso a través de la inacción) con el medio y es la práctica social el espacio de relaciones donde se constituyen los vínculos requeridos para producir y reproducir la cultura de los valores.

La Axiología ha enfrentado problemas metodológicos y aún falta por definir con precisión cual es la forma, el criterio a utilizar para descubrir la naturaleza de los valores; tampoco se ha definido con certeza cual es la mejor forma de aprehender los valores.

Otro problema Axiológico que se enfrenta es el explicar de manera clara ¿Cómo captamos los valores?. Si se trata de valores estéticos, se ha dicho que estos los captamos por medio de los sentidos, aunque decir esto, para algunos pensadores sería una definición no del todo valedera pues se menciona en Scheler (1941 citado en Frondizi 1995, p.129) que "no es solo con los sentidos o el intelecto que se captan los valores sino con la intuición".

Las polémicas que se han suscitado a lo largo de la historia y que se encuentran expresadas en las diferentes corrientes ideológicas, continúan hasta nuestros días cuando se trata de definir al valor, su naturaleza, forma de aprehenderlos, sus características, etc.

Con respecto a sus características hacemos referencia a la siguiente propuesta: ⁽³⁾

- Son percibidos y estimados a través de operaciones sentimentales.
- Poseen bipolaridad. Preferir o rechazar un valor supone la existencia de polos opuestos con grados más o menos diferenciadores.
- Producen reacciones en las personas. Ante ellas es imposible adoptar posiciones de neutralidad y en el proceso mediante el cual se opta por ellos, se originan modos concretos de reaccionar ante los mismos como podrían ser la sublimación o la encarnación.
- Se presentan en jerarquía mediante los cuales unos valores son preferidos a otros y caracterizan de un modo especial a cada individuo: valores materiales, intelectuales, éticos, estéticos, religiosos...
- Pueden ser realizados o conseguidos, descubiertos o incorporados permanentemente a nuestras actitudes.
- Forman parte de nuestras actitudes junto al componente afectivo de las mismas.

Sobre las características citadas, la polaridad ha sido considerada como fundamental; se dice de ella que es inseparable de los valores ya que estos se

⁽³⁾ http://members.es.tripod.de/El_valor_de_educar/unidad_3.htm, pág. 2, (05/03/2001).

presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo. Así, la belleza se opone a la fealdad, lo bueno a lo malo, lo justo a lo injusto, etc. actualmente los términos que se utilizan para referirse a lo que se opone al valor son: contravalor, antivalor o valor negativo.

Otras de las características mencionadas es la jerarquía de los valores; sobre ésta la aportación de Scheler sobresale. Para él la jerarquía reside en la esencia misma de los valores y se aplica aún a aquellos que no conocemos y la superioridad de un valor se capta por medio del "preferir" que es un acto especial de conocimiento. Cuando se refiere a éste concepto establece la diferencia que hay entre "preferir" y "elegir"; éste último lo conceptúa como una tendencia que supone ya el conocimiento de la superioridad del valor; en cambio el "preferir" se realiza sin ningún tender, elegir ni querer.

Son cinco los criterios que utiliza en su escala:

- **Durabilidad** del valor. Considerada por la capacidad de persistir durante el tiempo y en donde "los valores inferiores de todos son, a la vez, los valores esencialmente fugaces" y los valores superiores a todos son, al mismo tiempo valores eternos. En la medida que un valor persiste durante más tiempo es mejor que otro.
- **Divisibilidad**. La altura de los valores es tanto mayor cuanto menos divisibles son. Si un valor incluye a otro, es más importante.
- **Fundamentación**. Si un valor funda a otro es más alto que éste.
- **Profundidad** de la satisfacción. Acompaña el percibir sentimental de los valores y la jerarquía de estos donde según Scheler el concepto de satisfacción no debe confundirse con el placer y la profundidad la distingue como el grado de satisfacción.

- Relatividad. El hecho de que un valor sea "relativo" no lo convierte en "subjetivo". La relatividad se refiere al ser de los valores mismos y un valor es tanto más alto cuanto menos relativo es; el valor más alto de todos es el valor absoluto, (Frondizi, 1985).

Sobre esta misma característica de los valores, en la bibliografía revisada encontramos otra aportación donde se señala que los valores en base a su jerarquía cubren tres dimensiones y los colocan en una escala piramidal ascendente, partiendo en la base con los denominados de supervivencia o vitales. De ellos se dice que tienen que ver con las motivaciones primarias de carácter biológico (alimentación, reproducción, conservación de la especie, etc.); en el escalón número dos agrupan a los culturales y son aquellos que incluyen la vida en sociedad, la convivencia con los otros, la producción humana; a estos les llaman instrumentales. Dentro de los culturales colocan a los estéticos y son los que tienen que ver con la percepción de la belleza y la armonía. También en este grupo están los del conocimiento (intelectuales), que son los que posibilitan la comprensión del hombre en su relación con los demás, su percepción de la realidad, el conocimiento y comprensión de la esencia de las cosas, sus causas y consecuencias. Como parte de los culturales y siguiendo la escala ascendente ponen a los que en su conjunto clasifican como "éticos"; se expresa en ellos la conciencia del deber ser (honestidad, integridad, solidaridad, respeto, responsabilidad). Maggi "et al." (p.52 y 53).

En la parte superior de la escala ubican los valores trascendentales a los que consideran los más elevados, éstos trascienden la realidad o existencia física, los denominados metafísicos en donde se identifican elementos teológicos y filosóficos; ellos buscan el entendimiento íntimo y personal.

Se han citado algunas otras clasificaciones o tipos de valor:

- Valor monetario. Se refieren a aquellos que tienen precio.
- Valor estético. Donde importa la forma, armonía o perfección más que la utilidad o precio.

- Valor utilitario. Son los que tienen una finalidad y para ello fueron designados.
 - Valor asignado a talentos o cualidades de la persona.
 - Valor de los afectos y relaciones interpersonales.
- (Ibidem).

Podemos anotar más diferencias y listas de tipos de valor o clasificaciones de acuerdo a su aplicación, las actitudes y conductas que llevan implícitas y observaríamos que tampoco existe un criterio único para diferenciarlos.

Para el caso específico de lo que nos ocupa en este trabajo, los valores seleccionados quedarían ubicados según las escalas referidas en la página anterior, en los llamados valores éticos o morales. Éstos en opinión de Maggi "et al" (1997, p.53) "son catalogados como principios con respecto a los cuales las personas sienten un compromiso de conciencia y lo emplean para juzgar lo adecuado de las conductas propias o ajenas"; son los que al formar parte del ser y pensar de las personas, le posibilitan el crecimiento humano y su autorrealización. Estos valores independientemente de las épocas, las culturas, la historia y las circunstancias socioeconómicas y políticas son aceptados "universalmente" en todo tiempo y lugar, por que permiten la existencia de una sociedad más justa y democrática, por ejemplo, el derecho y respeto a la vida la fraternidad, justicia, equidad, verdad, solidaridad, responsabilidad, respeto para sí y sus semejantes, etc.

Cabe mencionar que para muchos pensadores, el sistema de valores, creencias y actitudes de una persona se manifiesta por su comportamiento en general, sus expresiones verbales y no verbales, por su interés en conocer y actuar o bien por su inhibición, por su defensa o rechazo y sus opiniones o juicios valorativos ante hechos, situaciones, personas o ideas y por su manera de relacionarse con los demás. Ciertamente debemos tener en cuenta que no siempre se actúa consecuentemente ya que hay otros factores que pueden intervenir en las decisiones sobre como actuar.

Existe también el supuesto que plantea Mora (1997, p.1) de que “los valores se muestran a través de las actitudes positivas, que son esas disposiciones permanentes de ánimo para obrar en consonancia con las grandes convicciones de lo que es bueno, mejor y óptimo, las que nos permiten descubrir que valores posee una persona. Por tanto se considera que las actitudes son la demostración tangible de los valores”.

La actitud puede definirse como tendencias o disposiciones adquiridas que predisponen a percibir de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar consistentemente frente a ello. En esta conducta intervienen componentes relacionados con el carácter, el conocimiento y los sentimientos del individuo. Las actitudes implican juicios evaluativos, así cuanto más enraizado el valor que se refleja, más consistente será la actitud.

En el tema de formación moral expuesto en el capítulo II, se pueden apreciar algunas consideraciones sobre el por qué educar moralmente en las escuelas; paralelamente en formación de valores los analistas del tema realizan planteamientos diversos acerca de las razones por las cuales debe considerarse la necesidad de la formación valoral en las instituciones educativas; sobre ellos Schmelkes (1993, p.7) resume de los siguientes pensadores su opinión:

- Sockett (1992) menciona la presencia de un fenómeno de cambio de valores a nivel mundial al que se ha denominado “crisis valoral”, la cual afecta de manera especial a la población joven, señalando a la televisión como influencia debilitadora, el cambio de la estructura familiar y el rompimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad como parte de las causas.
- Savoilan (1991) habla sobre el surgimiento de nuevos problemas éticos a causa del desarrollo de la ciencia y tecnología (la bioética, la genética, entre otros) y sus consecuencias desde el punto de vista ético, los cuales tienen que ver con la calidad de vida y el futuro de la humanidad.

- La estructuración de sociedades cada vez más internacionales y multiculturales, hace necesario el desarrollo de formas de respeto universal a los demás, de manera especial donde hay diversidad cultural.
- Pérez y Mendoza (1994), opinan que tanto la familia como la escuela se reconocen como espacios importantes para la formación valoral. Sin embargo, es la escuela la que permite trabajar de una manera intencionada y sistemática las temáticas relacionadas con ello.
- Se critica a la institución escolar por no incorporar la formación valoral en sus actividades, o porque no le dan la misma importancia a los aspectos valóricos, formativos que a los cognoscitivos.
- Se menciona que toda escuela, todo maestro, todo currículum forma valoralmente y que no hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica, sin embargo se opina que no se reconoce, no se persigue explícita ni intencionalmente, sino que se hace ocultamente (currículum oculto). De esta manera se cree que la escuela deja de cumplir con la importante función socializadora y se considera que si la escuela no forma valoralmente o lo hace en forma oculta no será capaz de desarrollar al ser humano en forma integral y carece de este modo de bases para exigir ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y cultural.
- Se plantea que debe haber claridad en cuanto a los valores entorno a los cuales se quiere formar a los futuros ciudadanos, valores que deben ser de consenso para que tengan puntos de referencia tanto de carácter cultural como social, a partir de los cuales se formulen los criterios de juicio para la toma de decisiones que conlleven a las propuestas que determinen el desarrollo de las sociedades.

- Bolívar, (1995) señala que en una sociedad donde no todos los valores son universales y absolutos y donde estos coexisten a pesar de ser contrapuestos, se hace aún más necesario proporcionar ayuda a los individuos más jóvenes para configurar un sistema propio de valores y actitudes que orienten su pensamiento y acción de forma autónoma, así como el tipo de interacciones interpersonales y con el entorno a desarrollar. También plantea que es en la escuela donde se deben replantear, analizar, discutir las ideas y concepciones de los chicos, sus formas de interpretar la realidad, las maneras acríicas e incoherentes de actuar, las consecuencias de las acciones y proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las que ir reconstruyendo un marco mental propio que contribuya a la autonomía en el desarrollo social y moral.

Con la observación de que podría abundarse sobre otros planteamientos relacionados con la formación valoral, hemos referido los anteriores por que nos sirven como base para el caso particular de los valores que se trabajaron en este programa y que son los siguientes: Respeto, Responsabilidad y Solidaridad. Estos fueron seleccionados en función del análisis que se hizo a los reportes bimestrales que hacen llegar las instituciones que conforman el Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo a su Dirección General a través del Departamento de Orientación y Psicopedagogía. Estos revelan una mayor coincidencia en las instituciones con respecto a los casos de alumnos canalizados para su atención a dichos departamentos por faltas de respeto a docentes o personal administrativo (prefectos, bibliotecarios, laboratoristas, etc.), y entre los mismos compañeros; (valor Respeto). También se informa sobre la creciente incidencia en la falta de cumplimiento en tareas y trabajos en clase, asistencias, puntualidad, así como en las normas disciplinarias de los planteles. (valor responsabilidad) Destaca también la falta de integración en los trabajos de equipo o grupales que deben desarrollar; la poca o nula cooperación que muestra el alumno hacia los trabajos institucionales no obligatorios (solidaridad).

Presentamos a continuación las definiciones de los valores seleccionados según lo que propone Mora (1995, pp. 27 29) y el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983, p.1257):

Respeto.

“Es la consideración especial hacia personas o cosas en razón del reconocimiento de sus cualidades, superioridad, mérito o valor, significa pues valorar a los demás, reconocerlos como personas y actuar en consecuencia de ello. Es, saber acatar su autoridad y considerar su dignidad”.

El respeto: exige un trato amable y cortés, es la esencia de las relaciones humanas de la vida en comunidad, del trabajo en equipo y de cualquier relación interpersonal, es garantía absoluta de transparencia, crea un ambiente de seguridad y cordialidad, permite la aceptación de las limitaciones ajenas al reconocimiento de las virtudes de los demás, evita las ofensas y las ironías; no deja que la violencia se convierta en el medio para imponer criterios y conoce la autonomía de cada ser humano y acepta complacido el derecho de ser diferente.

Responsabilidad

Responsabilidad viene de “*responder*”, facultad que permite al hombre interactuar, comprometerse y aceptar las consecuencias de un hecho libremente realizado. A una persona responsable se le considera: digna de todo crédito, sus actos responden íntegramente a sus compromisos, siempre se esfuerza por hacerlo todo bien, sin necesidad de tener supervisión, recibir promesas ni ser objeto de amenazas, cuida de los detalles, ofrece garantía en los procedimientos, es amiga de lo óptimo y

enemiga de la mediocridad, jamás se limita al juicio o evaluación de los demás y su meta es la perfección.

Solidaridad

Este valor dispone el ánimo para actuar siempre con sentido de comunidad. La persona solidaria sabe muy bien que su paso por el mundo constituye una experiencia comunitaria y que, por tanto, las necesidades, dificultades y sufrimientos de los demás no le pueden ser ajenos. Su satisfacción no se construye de espaldas al bienestar de los demás.

La definición de estos valores por sí misma muestra la conveniencia personal y social de poseerlos y manifestarlos en la conducta individual ya que posibilita una interacción e interrelación más armónica con los semejantes y una actitud y disposición más favorable para realizar las actividades educativas y personales.

IV. ADOLESCENCIA

El tema de la adolescencia es de especial importancia en este trabajo debido a que el programa propuesto se aplicó precisamente a jóvenes adolescentes. La muestra de estudiantes seleccionada está ubicada en los rangos de edad de 15 a 17 años, por lo tanto es necesario enmarcar algunos aspectos de este importante período de transición en el desarrollo humano para ubicar elementos esenciales que le son característicos y los cuales por la particular manera de manifestarse en esta etapa repercuten en la conformación de su personalidad, en los procesos de aprendizaje, sus actitudes y conductas, etc.

El tema de la adolescencia ha sido motivo de una basta bibliografía en la que se observan diferentes posturas epistemológicas, y múltiples enfoques. Hay líneas de investigación que potencian ciertas perspectivas del desarrollo humano sin considerar otras. Del mismo modo, algunos autores o escuelas enfatizan el carácter social, el psicológico o cognitivo y en esta bibliografía no siempre está presente la profundidad y seriedad científica, pues como manifiesta Carretero y Marchesi, (1995). "De la conducta social en el adolescente tenemos a la vez abundantes ideas espontáneas, socialmente compartidas, y conocimientos de ciencia basada en investigaciones serias; es decir, existe al mismo tiempo una psicología popular y una psicología científica". (p. 95).

Para algunos autores, en términos generales, este período de desarrollo humano se inicia cuando el individuo accede a la madurez sexual, para otros, cuando empiezan los cambios puberales y termina cuando se independiza legalmente de la autoridad de los adultos o cuando se integra a la vida adulta.

- Características de la adolescencia

La palabra "adolescencia" proviene del verbo latino *adolescere*, que significa "crecer" o "crecer hacia la madurez". La adolescencia es un período de transición en

el cual el individuo pasa física y psicológicamente desde la condición de niño a la de adulto". Hurlock (1987, p. 15), y puede ser ubicada entre las edades de 13 a 18 años en las mujeres y 14 a 18 años en los varones.

Para Hurlock, la adolescencia puede ser dividida en dos períodos: inicial y final; el primero que considera se da según el momento en que se alcanza la madurez sexual y el segundo al que nombra también "juventud", que se caracteriza por una conducta parecida o aproximada a la conducta del adulto. Ella menciona que la pubertad (período en que se produce la madurez sexual), forma parte de la adolescencia pero no equivale a ésta.

"La adolescencia es, ante todo, un período de crecimiento especial que hace posible el paso de la infancia a la edad adulta. Adolescente es «el que está creciendo». En contraposición al adulto, que es «el que ha crecido». (Castillo, 1989).

En opinión de Castillo, la adolescencia es el comienzo de un crecimiento cualitativo, equivalente a decir que es un crecimiento de algo en el hombre, y ese algo es la propia intimidad. Sobre ella comenta que es un estado emotivo que sorprende y desconcierta de momento al adolescente, que le llena de satisfacción furtiva y de inquietud. Mas adelante, este sentimiento, está impresión, se transformará en algo más consciente y reflexivo: el "descubrimiento del propio yo". Esto le permite al adolescente a su vez el desarrollo de una tendencia que, por ser exigencia interior de la vida, es en cierto modo común a todos los seres vivos: la afirmación del yo, la autoafirmación de la personalidad.

"La autoafirmación es una tendencia que aglutina todo el desarrollo adolescente y equivale a querer valerse por si mismo". (Castillo, 1989, p. 32).

Hay toda una serie de rasgos en el comportamiento del adolescente que no son otra cosa que una expresión hacia afuera de la afirmación interior: la obstinación, el espíritu de independencia total, el afán de contradicción (llevar la contraria por

sistema, sobre todo a los padres), el deseo de ser admirado, la búsqueda de la emancipación del hogar, la rebeldía ante las normas establecidas. La tendencia a la autoafirmación, que en sí es algo normal y necesario para el desarrollo de la personalidad naciente, crece desmedidamente y se radicaliza ante actitudes negativas de los mayores: rigidez, incompreensión, autoridad arbitraria.

Para Castillo se pueden distinguir tres fases o momentos de la maduración del adolescente: *púber o adolescencia inicial*, que se extiende desde los once a los trece años en las chicas y de los doce a los catorce en los chicos; *adolescencia media* (trece a dieciséis años en las chicas; catorce a diecisiete años en los chicos) Estas edades pueden variar y solo tienen un valor orientativo. También considera que el púber es solamente una fase de arranque que hace posible el paso de la niñez a la adolescencia propiamente dicha. Podría decirse, en este sentido, que es un niño que está empezando a dejar de serlo. El proceso comienza con la maduración de toda una serie de capacidades físicas y psíquicas que tiene gran repercusión sobre el funcionamiento del sistema nervioso. El rasgo más significativo es el nacimiento de la intimidad. Conoce por primera vez sus limitaciones y debilidades y se siente solo e indefenso ante ellas. Surgen así los primeros secretos e intimidades.

Sobre la adolescencia a la que denomina "media", el autor comenta que en ésta se produce la ruptura definitiva con la infancia y la búsqueda de nuevas formas de comportamiento. Del -despertar del yo- se pasa al descubrimiento consciente del yo, el análisis de sí mismo será el punto de partida para el redescubrimiento y crítica del mundo que lo rodea, no se limita ya como en la fase anterior, a contemplar admirativamente los cambios que experimenta o a reaccionar instintivamente, sino que se interroga acerca de ellos. La adolescencia media es una crisis interna o de la personalidad. Asevera que es edad de las impertinencias o fase negativa, porque, durante ella el joven parece negar cuanto hay de razonable y elevado y hallarse en camino de retroceso.

En la fase que denomina "adolescencia superior" el investigador afirma que suele recobrase el equilibrio perdido en las dos fases anteriores. El adolescente comienza a comprenderse y encontrarse a sí mismo y se siente ya integrado en el mundo en que vive. La evolución es ahora menor y más lenta pero puede, en cambio, prolongarse durante mucho más tiempo.

Evidentemente, la distinción entre la segunda y la tercera fase está más clara que entre la primera y la segunda, mientras que la tercera fase se caracteriza claramente por la importancia dada a los valores morales y espirituales y por la elaboración consciente de una cierta concepción de la vida, la primera y la segunda difieren más bien en la intensidad de las repercusiones del crecimiento físico y la sexualidad sobre las actitudes y la conducta. Es la época de tomar decisiones y del sentido de la responsabilidad ante el propio futuro que lleva a trazarse un plan de vida.

Conviene distinguir los ideales de la adolescencia media del ideal de la adolescencia superior. Los primeros son abstractos y múltiples (la justicia, la igualdad, la libertad, el amor, la verdad) y dan lugar a una visión idealista del mundo. El joven de dieciséis a veintiún años se mueve menos por ideales abstractos que por un ideal concebido de forma singular y concreta. (Aguirre, 1998).

En cuanto a la maduración mental, hay que decir que en esta época no surgen ya capacidades nuevas. Las aptitudes intelectuales han quedado definidas en la fase anterior. Cabe hablar, sin embargo, de una mayor profundización del pensamiento y del paso de la reflexión sobre sí mismo a la reflexión sobre las ideas y los valores. Llega a su madurez la necesidad de síntesis en este caos de conocimientos transmitidos o aprendidos, el deseo de formarse su opinión, su personalidad y su juicio sobre los valores de la existencia en la época misma de adoptar posturas personales. Ha progresado en la coherencia lógica del pensamiento y está en mejores condiciones que antes para expresar sus opiniones con cierto grado de objetividad y realismo.

En la maduración afectiva se observa un mayor interés por los jóvenes del otro sexo, unidos a la capacidad para salir de sí mismos e ir al encuentro y al trato personal.

En la maduración social suele darse un progreso significativo en la superación de la timidez y de la inadaptación social. Establece normalmente relaciones más amplias y variadas que antes, desapareciendo así las amistades exclusivas. Es la época del despertar de la vocación y encuentra menos dificultades para armonizar la autonomía personal con la necesaria dependencia de los demás.

Los rasgos descritos, para Castillo, se han desarrollado, como resultado de cinco fenómenos surgidos en la sociedad en que vivimos; la precocidad en el desarrollo físico; el retraso de la edad adulta; la conciencia de grupo de los jóvenes en oposición a los adultos; la influencia de los modernos medios de información y la repercusión de ciertos cambios sociales.

Sobre los estudios de la adolescencia, se piensa que debido a que los cambios a nivel orgánico, hormonal, sexual, etc. y los cambios en los intereses afectivos y sociales, por ser más llamativos han recibido mayor atención por los investigadores que otros aspectos como el cognitivo, donde se observan cambios menos palpables.

Cuando la psicología estudia al ser humano, y trata de clasificar las funciones psíquicas, ha utilizado un esquema generalmente aceptado que divide la conducta humana en tres grandes áreas como expresa Aguirre, (1998):

La motora, referida al actuar, *la afectiva*, referida a los sentimientos y emociones, y *la cognoscitiva*, referida al pensar y al conocer. No sería muy exacto concebir estas tres parcelas del comportamiento humano como subsistemas independientes, pero lo que sí es cierto es que tanto histórica como metodológicamente, estos campos han venido siendo considerados en

Psicología de manera suficiente como para poder ser estudiados por separado y llegar a explicar en su conjunto la totalidad del comportamiento humano. (p. 143).

Por el caso particular que nos ocupa, no profundizaremos sobre los aspectos biológicos y fisiológicos del adolescente, sin soslayar por supuesto, su importancia e influencia en la transición del desarrollo humano. Más bien, se abordan aspectos que se relacionan con la transición emocional, social, cognitiva y moral, referidos en algunas corrientes psicológicas.

Coinciden los psicólogos, independientemente del modelo epistemológico donde se ubican, que la tarea fundamental o principal problema que enfrentan los adolescentes es el de la identidad o concepto de sí mismo.

Identidad, en un sentido vago, significa, desde luego, en gran parte, aquello que ha sido designado como el *sí mismo* por distintos autores, ya en forma de concepto de sí mismo o en el de fluctuante experiencia de sí mismo (Erikson, 1968 p. 180), citado en Aguirre, (1998).

La crisis de la identidad en este período, es una fase considerada normal en el desarrollo y es entendida como la forma diferente de sentir y vivir su propia realidad individual en comparación con la vivida en la infancia. El adolescente, aparte de experimentar los muchos cambios y transformaciones físicas, familiares y culturales, sufre cambios en el área de la personalidad. Los grandes cambios psicológicos y sociales le llevan a tener que constituir su identidad personal y enfrentarse a nuevas formas de vida. Sobre este particular Aguirre (1998), expresa:

En ciertas épocas, y en otras culturas, el paso de la niñez a la vida adulta era relativamente simple; sin embargo, hoy día y en nuestra cultura, el proceso de convertirse en adulto es sumamente complejo. Y si en épocas anteriores el principal problema de la adolescencia era el de formar la personalidad, en los

tiempos actuales, y tras los escritos de Erickson, el problema de la adolescencia es el de la *búsqueda de la identidad*, o el de saber *quien es y cual es su papel* en la sociedad. (p. 173).

Sobre este mismo problema de identidad, Davitz (1982), enfatiza que los adolescentes actuales encuentran dificultades particulares para desarrollar una identidad coherente. La rapidez de los cambios sociales y los continuos avances tecnológicos, por una parte, y la desconfianza en los valores y creencias de los adultos, por la otra, hacen que los adolescentes se encuentren incapaces de resolver sus problemas de identidad.

En el proceso de desarrollar su propio sentido de identidad, los adolescentes prueban diversos puntos de vista, oscilando a veces de un extremo al otro en corto tiempo. Por ejemplo, un joven puede pasar por períodos de intensa preocupación por las cuestiones religiosas, observar cuidadosamente determinadas prácticas, y mostrarse profundamente convencido de ciertas creencias. Luego, sin que se sepa por qué, abandona el interés por la religión y pasa por un período de interés activo por la política, oscilando quizá desde un punto de vista muy conservador hasta una posición enteramente radical. Estos cambios no provienen de falta de seriedad o verdadero interés. Reflejan más bien la pauta normal de ensayos y errores del adolescente, que busca un conjunto de creencias y valores que le ofrezcan un marco ideológico para su propio sentido de identidad.

No todos los ensayos y errores de los adolescentes se manifiestan en cambios extremos de un punto de vista a otro. A veces, ni nos damos cuenta de que se está operando un cambio en los adolescentes con quienes vivimos. Sin embargo, debemos reconocer que la adolescencia es normalmente un período de honda preocupación por lo que es verdadero o falso, bueno o malo, correcto o incorrecto. Es un período de muy serio compromiso con valores, esperanzas e ideales que más tarde serán la base del núcleo interior de identidad del adolescente.

Muchos padres parecen comprender que sus hijos están pasando por una etapa en que las creencias y los valores de la infancia, antes aceptados sin discusión, se examinan y evalúan de manera diferente. A algunos les preocupa que los adolescentes vayan a rechazar totalmente los valores y los principios que ellos profesan. Esto suele conducir a disputas que crecen en intensidad emotiva y rara vez resuelven nada. El padre llega a creer que su hijo actúa y piensa equivocadamente y el hijo por su parte, acaba sintiéndose incomprendido y rechazado.

En vista de esta situación, generalmente recargada de emotividad, es quizás una ironía que los adolescentes en esta etapa de su vida necesiten, más que en cualquier otra, compartir sus puntos de vista. Muchos los comparten con sus amigos diariamente en charlas informales que les permiten conocer qué cosas consideran importantes los jóvenes de su misma edad. Pero, por más que compartan con sus compañeros, también necesitan hablar de sus sentimientos, sus creencias, sus esperanzas y sus ideales con adultos que influyen en su vida. Igualmente importante es para ellos conocer los valores, las creencias, los ideales y las aspiraciones de esos adultos, no sólo para imitarlos sino para descubrir qué han llegado a creer y a valorar los que ya han pasado la adolescencia. Sólo por este mutuo compartir pueden los adolescentes desarrollar confiadamente sus propios valores y alcanzar un seguro y maduro sentido de identidad.

Con el propósito de resaltar algunos aspectos del adolescente que lo definen como tal, y sin que se pretenda considerar como un proceso separado o subsistema independiente, enunciaremos a manera de esquema lo concerniente a la transición emotiva, social, cognitiva y moral.

A. Transición de lo emocional

Para entender la personalidad del adolescente es importante considerar aspectos que nos permitan conocer la influencia que las emociones ejercen en las situaciones de aprendizaje y como afectan constantemente el proceso intelectual y de acción.

La emoción definida "como un estado afectivo intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación o un pensamiento, o imagen agradable o desagradable que activa y excita al sujeto" (diccionario de las ciencias de la educación, 1983, p. 1203).

Sobre los cambios emocionales, Hurlock (1987), expone:

En la adolescencia hay cambios notables en los estímulos que provocan emociones, así como también hay cambios en la forma de la respuesta emocional. Sin embargo, hay una similitud entre las emociones de la infancia y las de la adolescencia: tanto en uno como en otro período las emociones dominantes tienden a ser desagradables, principalmente el temor y la ira en sus diversas formas, el pesar, los celos y la envidia. Las emociones placenteras alegría, afecto, felicidad o curiosidad son menos frecuentes y menos intensas, en particular en los *primeros* años de la adolescencia. (p. 90).

Esta investigadora considera que los factores sociales ejercen influencia en la forma de expresar las emociones y la clase de estímulos que la originan y que éstos también son importantes para determinar aquello a lo que el adolescente responderá emocionalmente.

Los "estallidos" emocionales de los adolescentes provocan temor e incertidumbre a los adultos y al mismo adolescente. Hurlock los llama "emotividad intensificada" (p.95) y esta se refiere a un estado emocional por encima de lo normal para una

determinada persona. Este criterio incluye una comparación entre la manera de reaccionar en un momento particular y la normal o habitual. Sobre esta particular emotividad, los investigadores coinciden en señalar que esto no significa que el individuo esté psicológicamente enfermo, sino que en el caso del adolescente "normal", esto es inevitable y propio de la confusión que vive ante los cambios que experimenta. De esta manera puede observarse que se presentan severos contrastes en la manifestación de sus emociones que van de la euforia de un momento a la depresión profunda, del aislamiento y melancolía, a la camaradería con manifestaciones efusivas.

B. Transición en lo social

Difícilmente podemos separar un factor de otro, de tal manera que si hablamos de lo emocional, estamos incluyendo lo social o cognitivo. El intento de separar para su presentación es con el fin de identificar características que pueden estar más relacionadas o influidas por algunos de los aspectos mencionados.

La socialización también considerada como la capacidad para conducirse de acuerdo a las expectativas sociales y que facilita la integración del individuo con su medio, se considera como una transición difícil para los adolescentes debido a que las pautas de comportamiento social aprendidas en la infancia dejan de ser útiles y no se adaptan a las relaciones sociales maduras.

Para Aguirre (1998, p. 221) "El objetivo de la socialización (concebido como aprendizaje social) es triple: a) como conformismo con los valores y pautas vigentes en una sociedad o grupo; b) como capacidad para comunicarse con los demás en el terreno simbólico; c) como interiorización de la cultura de la sociedad en que se vive".

- Principales agentes socializadores

En este apartado nos referiremos a otros agentes socializadores que en el caso del adolescente tienen especial relevancia.

Los agentes socializadores, que proceden tanto de la sociedad global como de los grupos primarios y secundarios, son múltiples y de diversa fuerza específica, según las distintas etapas del desarrollo y maduración del individuo la familia, las instituciones (movimientos juveniles, empresas, partidos políticos, sistema educativo, religión, etc.) la comunidad rural y/o urbana, los medios de comunicación social, grupo de iguales, etc. todos ellos mantienen una interrelación, y actúan sobre el individuo para transmitir e inculcar las pautas sociales y culturales vigentes en la sociedad y grupos a los que pertenece.

De la familia como agente socializador, hemos expuesto ya en el primer capítulo información al respecto; agregaremos a lo anterior el siguiente comentario de Aguirre (p.136) "si el hogar es lejano, el adolescente se alejará del mismo y sus valores; si es cercano, en cambio, habrá menos necesidad de distinguir entre valores de grupo y valores de iguales. Si el adolescente es inseguro y dependiente, se someterá más fácilmente a la influencia del momento; si es más confiado y autónomo, encontrará su camino personal sin sufrir significativamente las perturbaciones de los adultos o de los iguales".

El grupo de iguales en la socialización del individuo fue estudiada por sociólogos y psicólogos durante la primera mitad de nuestro siglo, como Durkheim (1975), Piaget (1950), Mead (1974), citados en Aguirre (1998).

- Las relaciones entre iguales

Es difícil exagerar el papel que los iguales juegan en la afectividad del adolescente. Si un niño difícilmente puede vivir sin depender de los otros, a un adolescente se le hace imposible. La adolescencia es tiempo de soledad intensa,

resultado de la complejidad que supone el descubrimiento del yo, su interpretación y control. El desconcierto personal se supera en el grupo de iguales, en la comparación con los demás, en la confianza de que llegará a adulto como han llegado otras generaciones. Es un proceso que indica cómo se transfiere al grupo parte de la dependencia mantenida hasta el momento con la familia y, en especial, con las figuras paternas. El simple *estar* con los demás no es suficiente, pues no resuelve los problemas. Es necesario vivir con los iguales, con sus valores y experiencias, intimar, participar de sus emociones. Aguirre, considera que no se debe generalizar el enfrentamiento entre valores adultos y valores del grupo, dando por hecho la disminución de la influencia adulta, que el adolescente, especialmente en un principio se conforma a los valores, costumbres y caprichos de la cultura de los iguales por las compensaciones ofrecidas

Gracias al grupo, el adolescente encuentra una imagen de sí, se reconoce, compara su propio ideal con el de sus compañeros, se valora y comprueba que no se halla fuera de la realidad. Asume sus propios riesgos y, en definitiva, su propia seguridad. El grupo de iguales piensa y siente como él, no lo minusvalora sino que lo toma en serio.

A lo largo de la historia se ha podido constatar lo que se ha llamado "el conflicto generacional" y cuyos aspectos se deben a circunstancias culturales, sociales, económicas, etc. El conflicto explota con especial violencia cuando las manifestaciones de rebelión del joven que trata de afirmar su presencia en el mundo, provocan el escándalo y la censura de los adultos, quienes desde hace siglos critican la frivolidad y la superficialidad de *la juventud de hoy*, y de sentenciar la decadencia de las costumbres añorando *los mejores tiempos pasados*.

Aún cuando la socialización se construye en la infancia, es en la adolescencia donde las expectativas sociales esperan que el sujeto adquiera las actitudes y pautas de comportamiento (adecuadas para integrarse a los adultos).

El adolescente encuentra dificultad en su transición, en parte por la adecuación que debe realizar, pero también las circunstancias que lo rodean acentúan el problema debido a las imposiciones que la sociedad ejerce empezando por la familia que le exige pautas de conducta de acuerdo al modelo que a ellos les parece "adecuado" o "conveniente", así mismo, en las instituciones educativas con modelos de enseñanza tradicionalista que dicen al joven qué y cómo debe ser o hacer; aunado a lo anterior, la creciente complejidad de la vida social que se viven hoy en día dada las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de este mundo globalizante, el adolescente debe enfrentarse cada vez más a una mayor variedad de ajustes, a una diversidad de situaciones sociales más amplias que encarar a diferencia de sus pasadas generaciones. De igual manera se ve expuesto a situaciones donde afronta contradicciones de padres, compañeros y comunidad. Esto último no es nuevo, pero en las actuales condiciones sociales se acentúa.

El status ambiguo del adolescente genera y ha generado profundas preocupaciones y su deseo precipitado de alcanzar su independencia, acentúa el sentimiento de ser mal comprendido o juzgado y pone de manifiesto que debe contar con más derechos y privilegios así como menos responsabilidades impuestas por los padres. Problemas como la obtención de la independencia económica, la aprobación del rol sexual como si fuera ya un adulto y la preparación para la vida familiar presentan dificultades especiales.

En esta etapa, generalmente el joven experimenta temores a la gente y a situaciones sociales que expresan por medio de la timidez o la turbación. Ambas manifestaciones tienen su origen en sentimientos de inadecuación social. La *timidez* hace que el adolescente se sienta incómodo en presencia de una persona en la cual quiere causar buena impresión. La *turbación* aparece cuando el adolescente realiza algo que, según teme, le acarrearán juicios desfavorables por parte de la sociedad.

La ansiedad que le perturba, se evidencia para muchos de manera especial cuando tienen que enfrentarse a una situación social que le hacen reaccionar de

conformidad con lo que el grupo espera de él, para poder conseguir la aceptación social. Otro fenómeno que se observa, es que debido a las reacciones sociales desfavorables que provoca la agresión manifiesta de un adolescente; éste con frecuencia descarga su ira sobre una víctima inocente, ya sea uno de sus padres, un profesor, un representante de la autoridad o compañero, y lo hace por medio de ataques verbales directos o a espaldas de la víctima.

C. Transición cognitiva

A diferencia de los temas anteriores, en el caso de este es relativamente escasa la información. Quienes se refieren a esta transición se siguen centrando en la perspectiva piagetiana. Los hallazgos de muchas investigaciones consideran que las estructuras intelectuales del adolescente están condicionadas por múltiples aspectos que no se refieren nada más a la actividad cognoscitiva del individuo ya que también son importantes lo que la tarea o problema a resolver demanda, su contenido, características personales del sujeto cognoscente y del objeto de conocimiento.

Para mayor comprensión de lo anterior tomaremos en cuenta el concepto de desarrollo cognitivo desarrollado por Piaget, quien ubica al adolescente dentro de su propuesta de desarrollo cognitivo en el estadio de las operaciones formales comprendida en la edad de los 11 años en adelante.

Dicha etapa se caracteriza por un razonamiento abstracto, la deducción lógica que acepta hipótesis y rechaza otras, que es capaz de poder realizar sus propias conclusiones y pasa del razonamiento empírico-inductivo utilizado por el niño en estadios anteriores al razonamiento hipotético-deductivo. El adolescente de 15 años en adelante posee una estructura cognitiva mental que le permite cuestionar la validez de los datos, detectando las apariencias, errores preceptuales, etc. Además es capaz de organizar la información que recibe pasando de lo concreto a lo abstracto, al mundo de las ideas, subordinando los datos sensoriales a los razonamientos lógicos. Su desarrollo cognitivo le permite como estudiante de esta

edad formular hipótesis o soluciones posibles cuya validez puede contrastarla con la realidad. Otra característica esencial es la aparición del conocimiento proposicional, es decir, la capacidad de formular enunciados, afirmaciones, conjunciones, disyunciones, implicaciones, etc. (Aguirre, 1998).

Quienes fundamentan sus supuestos en Piaget, distinguen tres tipos de conocimiento que el sujeto puede elaborar cuando interacciona con los objetos físicos o sociales. Estos tipos de conocimiento son los siguientes: conocimiento físico, lógico-matemático y social (Kamii 1982, citado en Hernández, 1998).

- El conocimiento físico es el que se deriva básicamente de los objetos del mundo físico; se refiere, en esencia, al conocimiento incorporado por abstracción empírica.
- El conocimiento lógico-matemático no existe por sí mismo en la realidad, (en los objetos). La fuente primigenia del conocimiento lógico-matemático está en el sujeto y éste lo construye por abstracción reflexiva. Este tipo de conocimiento se deriva de la coordinación de las acciones (relaciones lógico-matemáticas) que realiza el sujeto con los objetos.
- El conocimiento social puede dividirse en convencional y no convencional. El social convencional es producto del consenso de un grupo social, y la fuente de este conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). El conocimiento social no convencional se refiere a nociones o representaciones sociales, y es el sujeto quien lo construye y se apropia de él.

D. Transición moral

Por la naturaleza de este trabajo, tiene especial relevancia la consideración del tema que enfocaremos más específicamente en este apartado.

El desarrollo moral comprende diferentes contenidos de variada naturaleza, algunos de índole estrictamente comportamental o práctico, otros de orden cognitivo o de juicio y de conciencia. En el orden de la moralidad los investigadores generalmente hacen referencia al juicio y el razonamiento ético, a la conciencia moral y su evolución.

Hemos referido ya en el primer capítulo de este trabajo algunas posturas teóricas que explican sobre estos aspectos. En el caso de los adolescentes, la moralidad del niño es sustituida por aquella que le permita integrarse a la vida adulta.

La no integración a las normas, costumbres o pautas de conducta establecidas pone en juicio la conducta del joven a quien se le juzga a partir de ello como rebelde, inadaptado o se dice también que es "inmoral" entre otros calificativos.

En esta transición el adolescente se siente confundido entre lo correcto o incorrecto, entre lo que debe hacer y no debe hacerse.

Sobre el aspecto moral en el adolescente, Ponce (1981), opina:

Que la moral infantil es ante todo una moral de acatamiento: se funda en el respeto al adulto y se traduce en la sumisión a la regla. Aunque el niño proteste, en ningún momento la discute: reconoce su validez, admite su legitimidad. Al llegar a la puericia, sin embargo, comienza a desenvolver junto a esa moral fundada en el respeto a los mayores, otra moral nacida en la colaboración con los camaradas, y asentada, por lo tanto, sobre el mutuo respeto entre seres de idénticos derechos. A medida que el niño crece, la primera moral, impuesta por la

coacción del adulto, va siendo desplazada por la segunda, inspirada en la cooperación con los iguales.

La conducta del adolescente traduce, en cambio, una ruptura de equilibrio entre las dos morales. Su respeto al adulto y a las reglas que éste impone, ha disminuido enormemente, El nuevo significado que ha ido descubriendo en las cosas del mundo lo lleva a replantear los términos del problema moral. (pp. 60-61).

Se ha mencionado en el primer capítulo de este trabajo que la moralidad y los valores son términos estrechamente relacionados. Por ello a continuación precisaremos un poco más acerca de los valores y el adolescente.

A manera de reflexión sobre este tema cabe mencionar en principio lo que plantea Aguirre (1998, p. 140):

“La adolescencia, como campo de trabajo en la formación de valores para los psicólogos evolutivos, está casi sin explorar, Se carece de estudios empíricos en un terreno tan fronterizo, estudios que abrirían el camino para entender no sólo el futuro de la sociedad adulta sino también el pasado infantil y sus pautas”.

La adquisición de los valores y normas sociales o moral en el adolescente, va ligada, al igual que los demás aspectos diferenciales del desarrollo del género, al desarrollo psicosexual de la personalidad; por lo tanto, no es de extrañar que si éste es diferente para los varones y las mujeres también lo sea el desarrollo moral. La forma en que se adquieren estos conceptos, por otro lado tan abstractos, dependerá del marco teórico en que nos situemos, tal como sucedía con los roles y los estereotipos de género.

Sobre la adopción de los valores, Carretero (1995), aporta lo siguiente:

La adolescencia es el momento de empezar a tener valores personales. La independencia de la familia paterna y la adquisición de alguna autonomía propia, la agudizada conciencia de sí mismo en una autoestima y autoconceptos explícitos, el desarrollo del razonamiento moral, todo ello se asocia con el hecho de que el adolescente interioriza y abraza valores. La adolescencia no sólo es la edad en que suele adherirse a valores; después de ella es infrecuente la «conversión» a un sistema diferente de valores. Es, pues, la edad que define la orientación duradera que, por lo general, el adulto mantendrá respecto a metas, fines y proyectos o personalmente valiosos.

Los valores son estructuras de creencia y actitud vinculados a objetos, a situaciones y a metas, y que sirven de guía normativa a la acción, prestándole una relativa estabilidad y continuidad e incluso bajo circunstancias cambiantes. Difícilmente cabe hablar de valores antes de la adolescencia; es este justo el momento en que la identidad personal, la respuesta a «¿quién soy?» comienza a determinarse por la orientación a valores. (pp. 128-129).

Una de las características más sobresalientes de la adolescencia es que analizamos y ponemos a prueba los valores que hemos adquirido hasta ese momento. De esa reflexión, decidimos cuáles valores conservar como propios, por estar ellos más de acuerdo con nosotros mismos y con nuestra propia experiencia. Esta decisión es responsabilidad propia. Como en toda decisión, las consecuencias deben ser enfrentadas por nosotros mismos y no esperar que sean enfrentadas por otros.

Los cambios de la sociedad actual no sólo se producen en el terreno de la técnica y de las condiciones materiales de la vida sino también en el ámbito de las ideas y valores. Todos somos testigos de la pérdida de toda una serie de valores morales y espirituales que en otras épocas daban pleno sentido a la vida del hombre,

la confusión y el relativismo que existe en relación con dichos valores, del deterioro de la vida familiar... En consecuencia, la sociedad actual no responde a las necesidades y aspiraciones del adolescente: -en una época invadida por nuevos inventos, avances técnicos y aventuras espaciales nunca soñadas en la generación anterior, las viejas ideas y standars, los viejos modos de hacer las cosas, y los valores que antes teníamos como inmutables, han cambiado tan rápidamente que es difícil que el joven de hoy sepa qué es en lo que ha de creer o vivir, ni está mucho más seguro de saber qué es aquello por lo que merece la pena dar la vida-

En otras épocas, la familia era el puente que permitía al joven pasar con cierta seguridad de la infancia a la edad adulta. Hoy, los jóvenes no cuentan en muchos casos con este apoyo tanto por la pérdida de los valores familiares como por la escasa comunicación y convivencia que suele darse en el ámbito del hogar. Sobre este particular, Castillo (1989), comenta:

La actitud contestaria y rebelde de la juventud actual obedece no tanto al desacuerdo de las ideas y valores de los adultos cuanto a que estos valores en muchas ocasiones no existen. Los jóvenes echan de menos unos criterios, pautas y modelos de conducta que seguir, unos valores encarnados en la vida de personas concretas que les muevan a una actitud de compromiso en su vida.

Como consecuencia de esta situación,-el adolescente de hoy está en mayor conflicto con la sociedad y con la generación anterior. Manifiesta menos conformidad a las exigencias de la autoridad y exige más independencia. En muchos casos está en rebelión abierta con las exigencias, costumbres y -vacas gordas- de la sociedad. Comprado con los adolescentes de la generación anterior se aleja del santuario del hogar hacia la incierta seguridad del grupo de amigos. (pp. 110,111).

Se trata de una rebelión que nace de una necesidad de seguridad no satisfecha, de un ansia de ser mejor no orientada, de una búsqueda del ideal no apoyada con el ejemplo y la autoridad de los mayores. No es extraño entonces que los jóvenes de hoy sean más escépticos y críticos en relación con el mundo de los adultos, que se

sientan más angustiados y desorientados, que estén más preocupados por un mundo más justo y fraternal y que tengan miedo al futuro.

La juventud actual está mucho más informada que en cualquier otra época. La prensa, el cine, la radio y la televisión ofrecen continuamente un aluvión de noticias, mensajes y opiniones. Buena parte de esta información explota con fines ideológicos o comerciales los puntos débiles de la personalidad adolescente: deseo de evasión, sugestionabilidad, carga emocional, escaso autodomínio de la imaginación, de la voluntad, de los impulsos y deseo inmediatos.

Castillo opina, que de algún modo los mass-media, recargan la capacidad de vivencia de los adolescentes con su temática no siempre adecuada al estado de desarrollo. Frente a todo esto, lo valioso y lo que no tiene valor se les acerca con los mismos gritos y la misma insistencia. Ya no es frecuente que exista el ejemplo educativo del ambiente adulto; no hay una opinión pública que pudiera servir de pauta a la juventud.

Destaquemos, por último, que los mass-media, en especial el cine y la televisión están desarrollando en los jóvenes actuales, actitudes de pasividad y pereza intelectual al ofrecerles continuamente información que a penas exige reflexión. Se están acostumbrando a encontrar los contenidos culturales sin haberlos necesitado ni buscado, y sin poner en juego la iniciativa y el esfuerzo personal, sin ayudar a ubicar los valores necesarios para vislumbrar un proyecto de vida que los oriente hacia el futuro.

V. CONSTRUCTIVISMO

(Un Paradigma en la Psicología de la Educación)

En este capítulo se hará una exposición sobre la concepción constructivista: los elementos que identifican esta postura, las fuentes teóricas en las que se ha basado y sus principales postulados.

Según el punto de vista de las aportaciones de la psicología de la educación y de la instrucción, la teoría psicogenética de Piaget, las teorías del procesamiento de la información y los enfoques cognitivos más recientes: la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría sociocultural desarrollada por Vigotsky son las perspectivas que han servido de punto de partida para la elaboración de la concepción constructivista. Estas fuentes que se concentran más en el ámbito cognitivo, se complementan con las aportaciones de las teorías que estudian los factores emocionales y relacionales del aprendizaje, lo que ha permitido, complementar y enriquecer las aportaciones. (Coll, Palacios y Marchesi, 1990).

A manera de una visión global, la esencia del Constructivismo, es el individuo como construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente. Su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de la persona misma. A través de los procesos de aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y son amplias, complicadas, interconectadas, son las representaciones organizadas de experiencia previa, relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan (Carretero, 1997; Díaz Barriga y Hernández, 1998 y Coll, 1999).

López define este paradigma diciendo que: ⁽⁴⁾

El Constructivismo es una teoría psicológica y epistemológica que concibe el proceso de enseñanza / aprendizaje como la construcción por parte del niño de su propio saber, en el que se hace necesario la reconstrucción de los esquemas mentales de la persona partiendo de las ideas previas de los mismos y no como la mera transmisión de conocimiento. Por tanto asume que el niño o la persona que aprende no es un recipiente vacío al que se llena de conocimiento, como agente pasivo, sino que es, y debe ser agente activo del proceso. El papel del maestro desde esta perspectiva es la de guía “provocador” de situaciones de aprendizaje, en las que el alumno dude de sus propias ideas y sienta la necesidad de buscar nuevas explicaciones, nuevos caminos que vuelvan a satisfacer esos esquemas mentales, los cuales, han sido configurados por la interacción con su medio natural y social”.

Coll (1990), asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículo escolar. También señala que esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en una situación interactiva, donde el profesor es guía y mediador, y de esa mediación depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. Este aprendizaje no incide solo en las capacidades cognitivas sino que repercute en el desarrollo global del alumno.

Volviendo a las fuentes teóricas del Constructivismo haremos mención por separado de las más relevantes destacando sus principales aportaciones y la interconexión que se establece entre ellas. A pesar de que los autores de las corrientes psicológicas a las que haremos referencia se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes. Estas teorías son las siguientes.

⁽⁴⁾<http://www.psicopedagogia.com/glosario/glosario/105.html>, p. 1, (05/04/01).

A. Teoría psicogenética de Piaget.

Se considera que es Piaget uno de los que más ha influido en la psicología del pasado siglo. Coll (1983) refiere que es el que mayor cantidad de expectativas a generado en el campo de la educación y el que más repercusión ha tenido; piensa también que es a partir de la incorporación de las ideas piagetianas a la educación que el constructivismo se ha revitalizado.

Jean Piaget, psicólogo suizo, estudioso de la genética y el proceso de conocimiento y del desarrollo de la inteligencia, concibió en la última mitad del siglo XIX un modelo que define la forma en que los seres humanos confieren un sentido a su mundo al obtener y organizar la información.

Según Piaget (1954), citado en Woolfolk (1999), algunas formas de pensamiento que para un adulto resultan muy sencillas no lo son tanto para un niño. La contribución de la psicología genética radica en estudiar como se realiza el desarrollo de estructuras mentales que fundamentan el conocimiento, y el cómo propiciarlo o estimularlo. En este sentido, se tienen que organizar las estructuras para poder adaptarnos al mundo y aprender, de aquí deriva una de las aportaciones más importantes de Piaget a la psicología y a la educación en general y es el estudio de los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas de desarrollo del individuo y que puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas, cada vez más complejas de niveles de equilibración inferior hacia el logro de niveles de equilibración de orden superior que permitan una adaptación óptima del sujeto con el medio estas etapas de inteligencia cualitativamente distintas como indica Piaget son cuatro, sobre ellas ya hemos hecho referencia en el primer capítulo de este documento.

Al hablar de niveles de equilibración Piaget explica que los cambios en el pensamiento tienen lugar mediante el proceso de equilibrio, es decir, la búsqueda de un balance. Él suponía que para alcanzarlo la gente pone a prueba continuamente lo adecuado de sus procesos de pensamiento. El proceso de equilibrio puede entenderse de la siguiente manera: si al aplicar un esquema en particular a un acontecimiento o una situación este funciona se considera que hay equilibrio; pero si no produce un resultado satisfactorio entonces hay desequilibrio y en consecuencia incomodidad, lo que motiva a buscar una solución mediante la asimilación y la acomodación. Así, es posible mostrar que tareas aparentemente diferentes, tanto en forma como contenido, poseen una estructura lógica similar, la cual permite predecir su dificultad y ofrecer una perspectiva homogénea del comportamiento intelectual. Esta teoría ha permitido mostrar la existencia de regularidades en el desarrollo cognitivo, la conexión en las capacidades de los alumnos y la estrecha relación que guardan unas con otras. En este sentido, las adquisiciones de cada estadio, formalizadas mediante determinadas estructura lógica, se incorporan al siguiente, ya que éstas poseen un orden jerárquico. Sobre este punto Carretero (1997, p. 43) comenta que "La capacidad de comprensión y aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. De esta manera, el avance cognitivo únicamente se produce si la información nueva es moderadamente discrepante de la adquirida. Sólo en este caso se originará una diferenciación o generalización de esquemas los cuales puedan aplicarse a la nueva situación".

Los esquemas para este autor son las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente, son las partes, o bloques que conforman la construcción del sistema intelectual o cognitivo, y se ejercitan, organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas. Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones, forman una estructura de conocimiento. Hay esquemas y estructuras que intervienen directamente en la regulación de las interacciones del sujeto con la realidad y, a su vez sirven como marcos asimiladores a través de los cuales se incorpora la nueva información.

Hernández (1998), al referirse al desarrollo cognitivo, señala que de acuerdo con Vuyk (1984), para Piaget existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo: la organización y la adaptación, este proceso visto como una tendencia activa de ajuste al medio, la que supone los procesos de asimilación y acomodación.

Woolfolk (1999), las define de la siguiente manera:

- Asimilación. Esta tiene lugar cuando la gente utiliza los esquemas que posee para dar sentido a los acontecimientos del mundo; incluye el intento de entender algo nuevo y de ajustarlo a lo que ya se conoce.
- Acomodación. Esta ocurre cuando una persona debe cambiar los esquemas que posee para responder a una nueva situación. Si no es posible ajustar los datos a ninguno de los esquemas, entonces hay que establecer estructuras más apropiadas. En lugar de ajustar la información para adecuarla a nuestro pensamiento, ajustamos nuestro pensamiento para adecuarlo a la nueva información. (pp. 28 y 29).

Finalmente hemos de resaltar que la idea central de toda la teoría de Piaget es que el conocimiento no es copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones impuestas por la mente del individuo. Por el contrario es producto de una interacción entre estos dos elementos. Por tanto, el sujeto *construye* su conocimiento a medida que interactúa con la realidad.

Resaltamos también las siguientes aportaciones del autor en cuestión, en el campo de la educación:

- El concepto de sujeto.
- Definición de la tarea docente.

- Los modos de enseñar.
- Adecuación del espacio para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al sujeto, lo convierte en el protagonista del proceso enseñanza aprendizaje y a la actividad que éste desarrolla la define como el modo en que organiza sus acciones para elaborar estructuras de conocimiento y el proceso educativo se planifica y realiza a partir de las características del propio sujeto. Su actividad mental se caracteriza porque establece relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas, tanto cultural como personalmente, entre lo que conoce y lo que pretende conocer.

Función docente.

Sobre esta, considera que el profesor deberá planificar y potenciar las condiciones de la actividad de los alumnos. Para lograr este proceso, el profesor como facilitador del aprendizaje, utilizará el conflicto cognoscitivo que provoca insatisfacción con las propias ideas y necesidad de revisarlas, reorganizarlas y ajustarlas de nuevo. También en su tarea el docente debe tratar que el alumno pueda explicar y formular las ideas personales en términos fáciles de comprender para todos y ayudarlos a revisar las ideas a fondo, ampliando las experiencias que posee sobre el tema para que consiga darse cuenta de sus limitaciones. Se plantea también la necesidad de que el docente se familiarice con teorías o modelos más predictivos o explicativos y favorecer su uso en la solución de diferentes problemas.

Para efectos de la enseñanza, hemos visto que la teoría psicogenética subraya la actividad constructiva y la aplicación de los mecanismos estructurantes y estructuradores de los alumnos a los contenidos escolares, sobre esto, Coll, Palacios y Marchesi(1990-1997) en sus planteamientos coinciden en que la actividad autoestructurante y constructiva del alumno tiene un lugar protagónico y central en las actividades ocurridas en el programa de clase. De gran interés para las nuevas formas de educar consideran también de Piaget las críticas que hace a la enseñanza

transmisionista basada en la conferencia y el verbalismo; sin embargo, señalan que un planteamiento de tipo activo, sin el apoyo de un sustrato teórico-empírico psicogenético, no garantizaba de manera permanente la comprensión adecuada de las actividades espontáneas de los niños ni de sus intereses conceptuales. Esto coincide con lo que plantean Maggi "et al." (1978, p. 83). "La peor manera de acercarte al aprendizaje de actitudes y valores positivos es mediante una educación transmisora, unidireccional, autoritaria, donde te enfrentas pasivamente con un listado de normas o recomendaciones del tipo deber ser".

B. Teoría psicológica sociocultural de Vigotsky.

Vygotsky, psicólogo ruso muy influido por Marx y Spinoza, fue el primero en hablar de la evolución cultural del hombre y del desarrollo cultural del niño. El afirmaba que la psicología había reducido los procesos psicológicos complejos a los elementos (por ejemplo al reflejo o a la conexión estímulo-respuesta) y las funciones psicológicas superiores a las naturales. Las funciones psicológicas superiores son fruto, para Vygotsky, del desarrollo cultural y no del biológico.

Este autor propuso que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento. Los niños adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás. Precisamente, una de las contribuciones esenciales de Vygotsky ha sido concebir al sujeto como ser eminentemente social, y al conocimiento como un producto social. Otra aportación significativa en sus postulados es aquel que señala que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.), se adquieren primero en un contexto social y luego se interiorizan.

El autor afirma que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde a escala individual, primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño

(intrapsicológica). Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Vygotsky (1979), citado en Motl (1993). También sostenía que las herramientas reales y simbólicas, como la imprenta, los lápices, los números, los sistemas matemáticos, los signos y los códigos, así como el lenguaje, desempeñan funciones muy importantes en el desarrollo cognoscitivo.

En la teoría de Vygotsky, el lenguaje es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje, es el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las formas y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Pensaba que bajo la forma de habla privada (hablarse a uno mismo) el lenguaje orienta el desarrollo cognoscitivo.

Así, el niño no “descubre” por sí solo las operaciones cognoscitivas de conservación o clasificación, por el contrario, su descubrimiento es asistido o mediado por los miembros de la familia, maestros compañeros. Woolfolk (1999, p. 47).

Carretero (1997), refiere que Vygotsky sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio, un “nivel de desarrollo real” que es posible evaluar examinando su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. Vygotsky denominaba a esa diferencia entre los dos niveles “zona de desarrollo próximo” y la definía como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados. (p 28).

La contribución de Vygotsky ha significado, para las posiciones constructivistas, que el aprendizaje no sea considerado como un aprendizaje individual, sino más bien social. Afirma que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente, se han

precisado algunos mecanismos de carácter social los cuales estimulan y favorecen el aprendizaje; como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

C. Teoría de la asimilación de Ausubel.

La aportación de Ausubel y la Psicología Cognitiva.

Sobre las aportaciones de Ausubel, se considera como fundamental, su conceptualización sobre el aprendizaje, al que define como una actividad significativa para la persona que aprende y directamente relacionada entre la información que se va a asimilar y el conocimiento que ya se encuentra en la estructura cognitiva del alumno. La principal crítica del investigador a la enseñanza tradicional, reside en la idea de que el aprendizaje resulta poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no estructure formando un todo relacionado, y que éste, sólo será posible si el estudiante utiliza los conocimientos adquiridos, aunque no sean totalmente correctos.

Para Ausubel, “aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos” Carretero (1997, p. 31).

De todos sus conceptos, quizá el más conocido es el que se refiere a los denominados organizadores previos. Estos son presentaciones que hace el profesor con el fin de ayudar al alumno a establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el alcanzado. Se trata de <puentes cognitivos> refiere Carretero (1997, p.32) para pasar de un conocimiento simple o incorrecto a uno más elevado. Los organizadores previos tienen como finalidad facilitar la enseñanza receptivo-significativa defendida por Ausubel.

A esta también se le llamo Teoría del aprendizaje verbal significativo.

Ausubel considera al alumno como un procesador activo de la información y nos dice que el aprendizaje se da en forma sistemática y organizada. Hace referencia a la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento a partir del cual va formando conceptos infiriendo relaciones y generando productos originales, también promueve y hace énfasis en el aprendizaje verbal significativo. Postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las concepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura.

La propuesta de Ausubel en suma es el aprender a aprender y el saber hacer. Sugiere la participación activa del sujeto, su actividad autoestructurante, lo que supone la implicación personal del aprendiz en la adquisición de conocimientos. Esto es la teoría *de asimilación* de Ausubel.

Otra propuesta interesante de este analista son los mapas conceptuales concebidos como un resumen esquemático de lo que se ha aprendido. Representan relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. Deben ser jerárquicos. Los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la inferior. Los mapas conceptuales dirigen la atención del alumno y del profesor sobre el reducido número de ideas importantes. Son instrumentos que permiten descubrir las concepciones equivocadas.

Ausubel analiza tres variables de la estructura cognitiva que afectan al aprendizaje y a la relación o permanencia del material lógicamente significativo: La disponibilidad, la discriminabilidad y la estabilidad de las ideas del conocimiento sincrónico de un sujeto en un área de contenidos concretos.

La disponibilidad implica la existencia de ideas de afianzamiento pertinentes en la estructura cognitiva al nivel de inclusividad apropiado para los nuevos materiales. Si dichas ideas de afianzamiento no están disponibles, la única posibilidad que queda al sujeto que procesa la información es el aprendizaje memorístico.

La discriminabilidad del material novedoso respecto a los conocimientos previos establecidos hace posible el aprendizaje significativo. Para que ésta se produzca se utilizan los organizadores comparativos que verifican las propiedades definitorias de uno y otro concepto facilitando el aprendizaje objetivo.

La estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento hace posible la permanencia de la información en la memoria y la transferencia sobre el aprendizaje de conocimientos nuevos que se relacionan significativamente con los inclusores en la memoria a largo plazo.

El aprendizaje significativo es considerado por Ausubel como uno de los cuatro tipos posibles: receptivo, por descubrimiento, memorístico y significativo. Novak (1982), referido por Martínez y Garfella en Aznar (Coord.) (1991)

El aprendizaje significativo es un proceso por el cual la información que se va a asimilar se relaciona con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto, denominados conceptos inclusores, y hace posible que aquélla adquiera significado para él.

“Los conceptos *inclusores* son unas entidades específicas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto, con las que se relaciona la nueva información para que el aprendizaje sea significativo”. Los *organizadores* son puentes cognitivos que se establecen entre los inclusores y los materiales nuevos para facilitar la significatividad de su aprendizaje. Martínez y Garfella en Aznar (Coord.) (1991)

De manera general hemos hecho referencia a los elementos centrales que configuran la propuesta de Ausubel.

D. La teoría instruccional de Jerome Bruner.

Por la importancia de su obra dentro de la psicología contemporánea y su nueva visión que rescata las aportaciones hechas al constructivismo dentro del marco de la tarea educativa, se hará referencia a continuación brevemente de algunos datos que identifican a Bruner y su concepción teórica.

Jerome S. Bruner, psicólogo experimental, cognitivo y del desarrollo educativo y social, fija su postura entre una posición ambientalista y una posición racionalista. Su obra tiene como punto de referencia la de otros grandes psicólogos como Piaget y Vygotsky de quienes hace referencia en sus trabajos, e especialmente a aquellos que tienen que ver con el desarrollo cognitivo; se destaca de manera especial en los trabajos de Bruner los puntos en común que tiene con Piaget. Ejemplo: ambos centran su interés en el estudio del sujeto, de quien enfatizan que el conocimiento del mundo y de sí mismo lo construye el sujeto mismo. Para Bruner somos constructores activos y en sus trabajos pone de manifiesto la importancia de factores personales y sociales que en el proceso de percepción el cual considera como un acto de categorización, un modo de reducir la variabilidad de los estímulos.

Su interés por los problemas del pensamiento y su desarrollo le hacen ocuparse de la educación, contribuyendo a difundir la importancia que las estructuras cognitivas del niño tienen en el proceso educativo.

Este investigador insistió en la importancia de la instrucción, es decir, en la forma en la que el maestro presenta al niño lo que debe aprender, y su idea de que el aprendizaje como proceso permita acelerar el desarrollo cognitivo.

Sus estudios sobre la adquisición del lenguaje son una importante aportación; en ellos destaca la importancia de la relación entre el lenguaje y el pensamiento, o entre representación y pensamiento, el papel que adquiere la cultura y la importancia del contexto.

Con respecto al desarrollo cognitivo sus postulados parten de Piaget y centra sus trabajos en un elemento fundamental de la teoría de ese autor que es la conservación, de donde concluye que si es posible acelerar el desarrollo cognitivo y en este proceso la percepción y el lenguaje juegan un papel decisivo. Elabora para ello su teoría de la representación según tres códigos distintos:

- actuante (acción motriz o vivenciación directa).
- icónico (mediante imágenes de todo tipo).
- simbólico (mediante signos y símbolos).

La concepción de Bruner sobre la educación como instrucción, le llevan a elaborar su trabajo en 1966 que titula "Hacia una teoría de la Instrucción". Su modelo instruccional considera los siguientes supuestos.

El modelo debe:

- Evaluar predisposiciones: saberes conceptuales, habilidades, competencias, intereses y curiosidad con relación al tema.
- Ajustarse al nivel de desarrollo y al modo de representación dominante en el educando (los códigos).
- Considerar orden ideal de enseñanza, preferentemente atendiendo a los modos de representación.
- Procurar retroalimentación y, eventualmente, recompensa.

Bruner en su propuesta educativa resalta la relevancia del conocimiento intuitivo.

En la instrucción, ampliando la idea original de Vygotsky sobre la zona de desarrollo proximal, Bruner define como <<andamiajes>> (Linaza 1986, p. 19) las conductas de los adultos que posibilitan la realización de conductas y habilidades por parte del niño; actividades que estarían más allá de sus capacidades; de esta manera se da apoyo para realizar una tarea delimitando dónde, cómo y cuándo hacerla y sobre la adquisición del lenguaje propone la idea de <<formatos>>, Bruner (1975), citado en Linaza (1966) como otro ejemplo de andamiaje, para aquellas situaciones de la vida diaria en las que el adulto repite con el niño las mismas rutinas una y otra vez, en las que es fácil reconocer las intenciones de cada uno de ellos y en las que gracias a la rutina, el niño puede reducir el grado de variabilidad de su conducta “colaborando” de forma cada vez más eficaz en la tarea.

En su modelo, Bruner (1976b citado en Linaza 1986), propone que a manera de motivación para estimular al niño en la tarea, cuando éste ya ha dominado un componente de ella se le oriente para que lo incorpore en una rutina más compleja que lo conducirá a adquisiciones aún más complejas; a este procedimiento lo denomino “subir el listón”. También recomienda en su propuesta dar instrucciones, esto es, la conducción verbal para la adquisición de habilidades.

El niño puede expresar lo que está haciendo, según Bruner, para qué lo hace y cómo y cuándo lo realiza.

Para finalizar podemos resaltar tres áreas fundamentales en la investigación de Bruner sobre el desarrollo humano, éstas son: la acción, el pensamiento y el lenguaje.

Para Coll “et al.” (1993) la clave de la educación está en asegurar la realización de aprendizajes significativos, a través de los cuales el alumno construye la realidad atribuyéndole significado. Para tales fines, el contenido debe ser potencialmente significativo y el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente. Plantea también que la significatividad está directamente vinculada a la funcionalidad y que el aprendizaje requiere una intensa actividad por

parte del alumno en la que cuanto más rica sea su estructura cognoscitiva mayor será la posibilidad de que pueda construir significados nuevos y así evitar memorización repetitiva y mecánica de tal suerte que sea el alumno quien construya, enriquezca, modifique, diversifique y coordine sus esquemas, todo esto dentro de un marco de interacción entre alumnos y el profesor pues considera que el aprendizaje es una actividad social. También para este investigador, en el enfoque constructivista el currículo debe establecer una diferencia en lo que el alumnos es capaz de aprender solo y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas para ubicarse en la zona de desarrollo próximo el que delimita el margen de incidencia de la acción educativa, no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo próximo. Señala la necesidad de planificar cuidadosamente el proceso enseñanza-aprendizaje, para que este responda con la mayor precisión posible a las preguntas de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Remarca que la enseñanza debe poner bastante énfasis en los contenidos relativamente específicos que los alumnos deben poder dominar, pues no se adquieren sin una acción pedagógica directa.

De acuerdo con Coll (1990), citado en Díaz Barriga y Hernández (1998, pp.16 y 17) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1o. *El alumno* es el responsable último de su propio proceso de *aprendizaje*. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- 2o. *La actividad mental constructiva del alumno* se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se

enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

En este sentido el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares.

3o. *La función del docente.* Esta no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo.

Para los fines del programa de trabajo que se llevó a efecto con los alumnos del Colegio de Bachilleres, las actividades que realizaron para "aprender valores" se tomó como base la interacción que el constructivismo propone se de entre el

profesor, el alumno y el contenido del aprendizaje, donde el aprendizaje es el resultado de un complejo proceso de intercambios funcionales que se establecen entre los elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende.

Para concluir con este tema, se cita a continuación lo que exponen Díaz Barriga y Hernández (1998, pp. 25 y 26) "lo esencial es dejar que los alumnos primero procedan con sus propios recursos e intereses para aproximarse a los contenidos que se pretenden enseñar, de manera que logren cierta comprensión o que se formen un bagaje emocional, y solamente a partir de ese momento introducir los conceptos y las explicaciones de nivel formal con la intención de demostrar su potencialidad y validez científica y formal".

VI. METODOLOGÍA

A. Pregunta de investigación

¿Cómo incide la Formación de Valores basada en la participación auto constructiva y racional del alumno en las opiniones que éste tiene sobre los valores y su desempeño en las tareas escolares?

B. Hipótesis de trabajo

La aplicación de un programa de Formación de Valores basado en la participación auto constructiva y racional del alumno, incide favorablemente en las opiniones referidas a los valores y su desempeño académico.

C. Objetivo general

Propiciar la práctica de valores en el ámbito escolar que permitan al alumno la formación de opiniones favorables con respecto a dicha práctica y que le ayuden a desarrollar actitudes y pautas de conducta para mejorar sus relaciones personales y su disposición hacia el cumplimiento de normas y tareas escolares.

- **Objetivos específicos:**

- Favorecer el conocimiento acerca de los valores
- Construir y desarrollar formas de comportamiento libre y voluntariamente, aplicando los valores aprendidos en su ámbito escolar.
- Que el alumno valore y comprenda la importancia de trabajar como parte de un grupo o miembro de un equipo con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.

- Que el alumno incorpore hábitos y actitudes de consideración hacia los demás estableciendo relaciones constructivas y armoniosas.
- Que el alumno reconozca la importancia de interactuar y responder a los compromisos que le corresponden de manera autónoma.

D. Escenario

El programa se realizó en un Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo. Esta es una institución pública descentralizada de Nivel Medio Superior, donde se ofrece formación propedéutica (que les permite continuar con estudios superiores) y formación terminal (capacitación para el trabajo); su población estudiantil está distribuida de la siguiente manera:

SEMESTRE	GRUPOS POR TURNO		No. DE ALUMNOS	
	M	V	M	V
II	A	E	47	36
	B	F	39	35
	C		47	
	D		45	
SUBTOTAL	4	2	178	71
IV	A	D	38	21
	B		40	
	C		37	
SUBTOTAL	3	1	115	21
VI	A	F	26	13
	B		22	
	C		22	
	D		25	
	E		31	
SUBTOTAL	5	1	126	13

E. Sujetos

Alumnos de nivel medio superior del Colegio de Bachilleres Plantel Chetumal dos, de ambos sexos con edades de 15 a 17 años pertenecientes a la clase socioeconómica media y media baja. El 80% de ellos aproximadamente, dedican su tiempo al estudio,

el resto de los alumnos, además del estudio, ocupan su tiempo apoyando a sus padres en la atención de comercios o como empleados en instituciones públicas; otros realizan estudios adicionales como inglés, computación, música o danza. Del total de 12 grupos que cursan el turno matutino, se seleccionó la muestra para la realización de este estudio entre alumnos que cursaban el segundo semestre. Estos fueron dos grupos, el "B" y el "D", ambos del turno matutino, elegidos de entre 5 grupos bajo el esquema de uno si y uno no (A – no, B – si, C – no D – si). El grupo "D" fue designado como experimental, conformado por 43 alumnos y el grupo "B" como control con 39 alumnos. Las edades estaban distribuidas de la siguiente manera:

"B"	
EDAD	No.
15	20
16	13
17	6
TOTAL:	39

"D"	
EDAD	No.
15	16
16	18
17	9
TOTAL:	43

F. Variables

- Variable independiente:

El programa sobre formación de valores que contempló lo relacionado con el Respeto, la Responsabilidad y la Solidaridad. (para una descripción detallada ver el anexo 10)

- Variables dependientes:
- El grado en que los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad se presenten en las opiniones, actitudes y conductas de los alumnos que involucran la práctica de los valores con la aplicación del programa.
- Desempeño escolar definido como las calificaciones obtenidas en las asignaturas que cursan los estudiantes y el porcentaje de aprobación de éstas.

G. Materiales e Instrumentos

1. Material didáctico relacionado con los valores y la adolescencia, (anexo 2).
proyector multimedia, pantalla y equipo de cómputo.

2. Cuestionario de opinión sobre valores para alumnos, (anexo 3).

Este cuestionario consta de 20 preguntas abiertas integradas de la siguiente manera:

- 3 referidas a la práctica de los valores en general (sin especificar alguno en particular) que se practican en el Colegio;
- 3 a la definición que el alumno emite con respecto a los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad.
- 3 relacionadas con la práctica de éstos en el Colegio;
- 3 acerca de la práctica personal.
- 3 a la práctica en la familia.
- 1 sobre el beneficio que aporta la práctica de los valores en general (sin especificar cuales), y
- 4 relacionadas con el beneficio de la práctica de dichos valores.

Este cuestionario se elaboró para aplicarse antes de iniciar el programa y con las mismas preguntas pero redactadas en tiempo presente y pasado según correspondiera, se diseñó otro cuestionario para aplicarse al final del programa, (anexo 6), con el fin de contrastar las opiniones y observar si se registraban cambios de opinión.

3. Cuestionario de opinión para los docentes sobre la práctica de los valores que los alumnos realizan, (anexo 4). En este instrumento se integraron 21 reactivos con 5 opciones para contestar:

(1) Nunca, (2) Algunas veces, (3) Regularmente, (4) Casi siempre y (5) Siempre.

Del total de éstos:

- 7 se refieren a actitudes y conductas relacionadas con la práctica de la responsabilidad,
- 8 con la práctica del respeto y
- 6 con la práctica de la solidaridad.

Al igual que el anterior, se elaboró un cuestionario para aplicar al final programa, (anexo 7) con el mismo propósito que el anterior

4. Cuestionario de opinión para los padres de familia sobre la práctica de los valores de sus hijos, (anexo 5). Consta de 16 preguntas; de ellas:

- 6 tienen que ver con actitudes y conductas que manifiestan en el hogar el valor de la responsabilidad;
- 5 se relacionan con el valor del respeto y
- 5 con el de la solidaridad.

También se elaboró un cuestionario con los mismos reactivos para aplicarse al final del programa y con los mismos fines ya especificados en los anteriores, (anexo 8).

Cabe mencionar que los cuestionarios se prepararon ex profeso para el programa de valores, tomando la variable dependiente "opinión", a partir de la cual los constructos se elaboraron relacionándolos con actitudes referidas a los valores con los que se trabajó en el programa.

5. Las películas “El Rey León” y “Hombres de Honor”.

H. Tipo de diseño

Se empleó un diseño cuasi experimental de Grupo experimental y grupo control con pre y post evaluación no aleatorizados, representado de la siguiente manera:

$$\begin{array}{ccc} O_1 & X & O_2 \\ O_3 & & O_4 \end{array}$$

En donde:

La fase O1 fue la evaluación en la cual se aplicaron los cuestionarios de: opinión sobre valores para alumnos, opinión de los docentes sobre la práctica de los valores que los alumnos realizan y opinión de los padres de familia sobre la práctica de los valores de sus hijos. En los tres casos nos referimos al grupo experimental.

La fase X ó de tratamiento, consistió en la aplicación del programa de formación de valores al grupo experimental.

Para la fase O2 se aplicaron nuevamente los cuestionarios de opinión sobre valores para alumnos, opinión de los docentes y opinión de los padres de familia sobre la práctica de los valores observados durante la aplicación del programa al grupo experimental.

La Fase 03 consistió en la aplicación de los cuestionarios de: opinión sobre la práctica de valores para los alumnos y opinión de los docentes sobre la práctica de los valores de los alumnos. En ambos casos, para los integrantes del grupo control.

En la Fase 04 se aplicaron nuevamente los cuestionarios de: opinión sobre valores para alumnos y opinión de los docentes sobre la práctica de los valores que los alumnos realizaron durante el semestre en el que se aplicó el programa al grupo experimental.

I. Procedimiento

Al grupo experimental se le aplicó el programa de formación de valores que consistió en lo siguiente:

1. Una vez aplicado el cuestionario inicial de opinión, en otra sesión se expuso a los alumnos los objetivos del programa y las actividades que se realizarían con ellos durante ese semestre sobre los valores.
2. En otra sesión, se realizó una exposición teórica sobre los valores (en el anexo 2, se presenta el material utilizado), al final de la presentación, se realizó una dinámica para que los alumnos hicieron reflexiones sobre el material visto.
3. Los alumnos realizaron una investigación acerca de los valores para complementar y enriquecer lo revisado en la exposición.
4. Organizados en equipos de trabajo, intercambiaron la información recabada y establecieron relaciones entre conceptos y actitudes que se manifiestan en el grupo y en el colegio. Al concluir, cada equipo expuso su trabajo.
5. En dos sesiones posteriores, se vieron las películas "el Rey León" y "Hombres de Honor"; al finalizar cada una, el grupo en una lluvia de ideas expuso las conductas y/o actitudes que habían identificado en la trama y que expresaban (según su criterio) valores o antivalores.
6. Participaron en una dinámica grupal de "clarificación de valores".
7. En una lluvia de ideas, se enlistaron en el pizarrón, actitudes, conductas y acciones que se podían realizar en el grupo, en el colegio o con la familia, (de manera individual, por equipo o grupal), para practicar los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad durante el semestre. De esa lista cada alumno escogió para cada valor la que realizaría. Los datos fueron registrados.
8. Se realizó un sociodrama sobre valores y antivalores y el grupo eligió el tema a improvisar. Al finalizar los que fungieron como espectadores emitieron sus reflexiones sobre la trama y los valores.

9. Las siguientes 3 sesiones se utilizaron para el intercambio de experiencias y opiniones sobre la práctica que cada uno estaba realizando con respecto a los valores elegidos.
10. Por último se aplicaron los cuestionarios de opinión a los alumnos de ambos grupos, a los docentes y padres de familia del grupo experimental.

En el anexo 1, se detallan los objetivos, procedimiento y tiempos de cada sesión de trabajo.

El grupo control realizó sus actividades normales en el Colegio. En este caso, se dio seguimiento a las calificaciones y sus índices de aprobación. Se consideraron estos datos para realizar la comparación entre ambos grupos al término del programa en el que participó el grupo experimental. Los cuestionarios de opinión fueron aplicados al inicio y al final, sin que hubiera ninguna intervención con respecto a los valores y se tomaron los datos para comparar los resultados obtenidos por ambos, grupos al término del semestre y también el programa de valores.

J. Análisis de Datos

Los datos obtenidos en los cuestionarios de opinión, se agruparon por categorías y se elaboraron cuadros de distribución de frecuencias. Éstos resultados también se expresan en porcentajes utilizando gráficos para su representación. El mismo procedimiento se realizó con los promedios de las calificaciones y los datos de aprobación-reprobación.

Los datos de las calificaciones (bimestrales y semestrales) se analizaron con una prueba no paramétrica denominada Prueba de los Rangos con Signo Wilcoxon, para verificar si existían diferencias significativas entre lo obtenido por el grupo experimental y el grupo control en los semestres 1 y 2 (antes y durante la aplicación del programa).

VII. ANALISIS Y RESULTADOS

A. Cuestionarios de opinión

- Resultados del cuestionario de opinión aplicado a los alumnos del grupo experimental.

Este instrumento, se describe en el punto 3.7 y el análisis de los datos obtenidos muestra, que la totalidad del grupo identifica por lo menos uno de los valores y tienen nociones sobre el concepto, sin embargo, la definición es imprecisa. Los valores más citados en el primer cuestionario son el de respeto, amistad e igualdad con 74%, 61% y 39% respectivamente; y en el segundo cuestionario se mencionan los de respeto y solidaridad con 77% cada uno, y responsabilidad 74 %. Mencionaron un promedio de tres valores por alumno y un total de 15 en el grupo. En ambas aplicaciones, Con respecto a la opinión de aquellos que deben practicarse tanto en el Colegio como en la familia, resaltan el de respeto.

En la primera aplicación, sus anotaciones sobre el beneficio que aportan los valores es vago, ambiguo y con cierta tendencia hacia la armonía de las relaciones interpersonales. En la segunda aplicación, el beneficio que le atribuyen, es más concreto e identificable, un 64% estuvo relacionado con la superación personal y una mejor convivencia y armonía en la relación con otras personas.

Sus definiciones de los conceptos del valor respeto, solidaridad y responsabilidad son imprecisas e n la primera aplicación y se acercan más a su definición en la segunda aplicación; también citan con mayor precisión acciones, conductas o actitudes que manifiestan dichos valores, y éstas se encuentran estrechamente relacionadas con las actividades que realizaron en el programa. Acerca de su opinión con respecto a quienes deben practicarlo, el mayor porcentaje (45%) se refiere a "todos deben practicarlos", seguido con 26% que señala a los docentes.

- Resultados del cuestionario de opinión aplicado a los alumnos del grupo control.

El cuestionario fue el mismo para ambos grupos. Los datos obtenidos con el instrumento inicial que se aplicó al grupo control, muestran las mismas características que el grupo experimental. Es decir, todos los alumnos identifican por lo menos un valor, pero el concepto y definición son imprecisos. Los valores que más se mencionaron en este grupo fueron: compañerismo, amistad, justicia e igualdad con 70%, 63%, 42, y 38% respectivamente. Se mencionaron un total de 18 valores y el promedio por alumno fue de 2 valores. Al término del programa, se observó que no se registraron cambios significativos. El único valor que mencionaron con porcentaje elevado fue el de respeto con 72%, y nuevamente mencionan el de compañerismo e igualdad con 68 % y 45% respectivamente.

Solo el 16% del grupo menciona actitudes y conductas que están claramente relacionadas con la práctica de los valores. Sus respuestas cambiaron en algunos casos para indicar quienes los practican y deberían practicarlos, enfocándose al final a los docentes y compañeros, pero no se muestra consistencia en la respuesta grupal.

Con respecto al beneficio que aportan los valores, no se presentan cambios; en las dos aplicaciones sus comentarios son poco claros y hacen referencia en un 34% a la mejor convivencia entre las personas.

- Resultados del cuestionario de opinión aplicado a docentes del grupo experimental.

Consta de 20 preguntas enfocadas a obtener de los docentes su opinión con respecto a conductas, acciones o actitudes que sus alumnos realizan dentro del salón de clase y que se relacionan con la práctica de los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad. Se aplicó uno al inicio y otro al finalizar el programa con el objeto de contrastar las respuestas para saber si se registraba algún cambio en las opiniones una vez que el alumno participara en el programa. Participaron 6 docentes tanto del grupo experimental como control.

En el cuadro de frecuencias No. 3 se sombrea la moda obtenida y se observa lo siguiente:

VALOR: RESPONSABILIDAD

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	CALIFICACIÓN OTORGADA											
	Nunca		Algunas veces		Regularmente		Casi siempre		Siempre		Nulo	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
1			1	1	2	1	2	4	1			
2				1	2	1	2	4	2			
3							1	2	5	4		
4			3		2	2		1	1	3		
5			1		1	3	2	3	2			
6			2		1	2		1	3	3		
7				1	3		3	4		1		
TOTAL	0	0	7	3	11	9	10	19	14	11	0	0

En las respuestas a las preguntas 1, 2 y 7 no se registra moda al inicio y al final cambia favorablemente ubicando la moda en el criterio 4; en la 3 y 6, la moda no cambia; en la 5 permanece dispersa y en la pregunta 4 baja del criterio 5 al 2 al final.

- Resultados del cuestionario de opinión aplicado a docentes del grupo control.

Frecuencia de repuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a docentes antes y después de iniciar el programa

Grupo control

VALOR: RESPETO

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	CALIFICACIÓN OTORGADA											
	Nunca		Algunas veces		Regularmente		Casi siempre		Siempre		Nulo	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
8						1	1		5	5		
9	1		1	1		2	3	3	1			
10			3	4	1			1	2	1		
11						1			6	5		
12		1	1		1	1	1	2	3	2		
13			1	1		1	1	1	4	3		
14	3	4	2	1	1							1
15	4	2	2	3								1
TOTAL	8	7	10	10	3	6	6	7	21	16	0	2

En las respuestas a las preguntas 8, 9, 10, 11, 13 y 14 no se presentan cambios en la moda, una de ellas, al inicio estaba ubicada en el criterio de "siempre" y al final se dispersa y no presenta moda. La única que cambió del criterio inicial de "nunca" a "algunas veces" fue la que se refiere a las actitudes y opiniones del alumno hacia el docente.

VALOR: SOLIDARIDAD

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	CALIFICACIÓN OTORGADA											
	Nunca		Algunas veces		Regularmente		Casi siempre		Siempre		Nulo	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
16			2	1	2	2	2	1		2		
17					2	2	1	2	3	2		
18			2	1		1	3		1	3		1
19			5		1	1		3		1		1
20			2			1	1	1	3	3		
21			5	2			1			3		1
TOTAL	0	0	16	4	5	7	8	7	7	14	0	3

En las respuestas a la pregunta No. 16 los datos aparecen dispersos, en la No. 18 la moda al inicio está en "siempre y después se dispersa; en la 19 cambió de "algunas veces" a "casi siempre". Las respuestas a la pregunta No. 20 no cambiaron y en la 21 cambió del criterio "algunas veces" a "siempre" y se refiere a las actividades que los alumnos realizaron para apoyar a compañeros con dificultades académicas y/o personales.

VALOR: RESPONSABILIDAD

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	CALIFICACIÓN OTORGADA											
	Nunca		Algunas veces		Regularmente		Casi siempre		Siempre		Nulo	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
1				4	2		3	1		1	1	
2				2	2	2	3	2	1			
3								4	6	2		
4			5	2		1			1	3		
5				1	2	2	3	2	1	1		
6			1	1	1	2	3		1	3		
7	1		1	3	1	1	2			2	1	
TOTAL	1	0	7	13	8	8	14	9	10	12	2	0

Solo las respuestas a la pregunta 4 cambian favorablemente del criterio 3 al 5, en la 2 y 5 su moda al inicio se ubica en el criterio No. 4 y se dispersan al final. Las respuestas a las preguntas 1, 3, 4 y 7 bajan su calificación en el cuestionario final.

- Resultados del cuestionario de opinión aplicado a padres de familia del grupo experimental

Las 14 preguntas que contiene este cuestionario están enfocadas a obtener de los padres de los alumnos su opinión con respecto a conductas, acciones o actitudes que sus hijos realizan dentro del ámbito familiar y que se relacionan con la

práctica de los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad. Se aplicó uno al inicio y otro al finalizar el programa con el objeto de contrastar las respuestas para saber si se registraba algún cambio en las opiniones una vez que el alumno participara en el programa. Del total de 31 padres a quienes se les invitó para contestar este cuestionario solo asistieron 19. En el siguiente cuadro se sombrea la moda obtenida y se observa lo siguiente:

Frecuencia de repuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a padres de familia
antes y después del programa
Grupo experimental

VALOR: RESPETO

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	CALIFICACIÓN OTORGADA											
	Nunca		Algunas veces		Regularmente		Casi siempre		Siempre		Nulo	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
5	1		2	3	2	2	8	8	5	6	1	
11		1	4	7	2	2	7	6	6	3		
14			1	2	2	1	4	2	12	14		
15			1	2		2	6	3	12	12		
16				3	3	2	9	7	6	5	1	
TOTAL	1	1	8	17	9	9	34	26	41	40	2	2

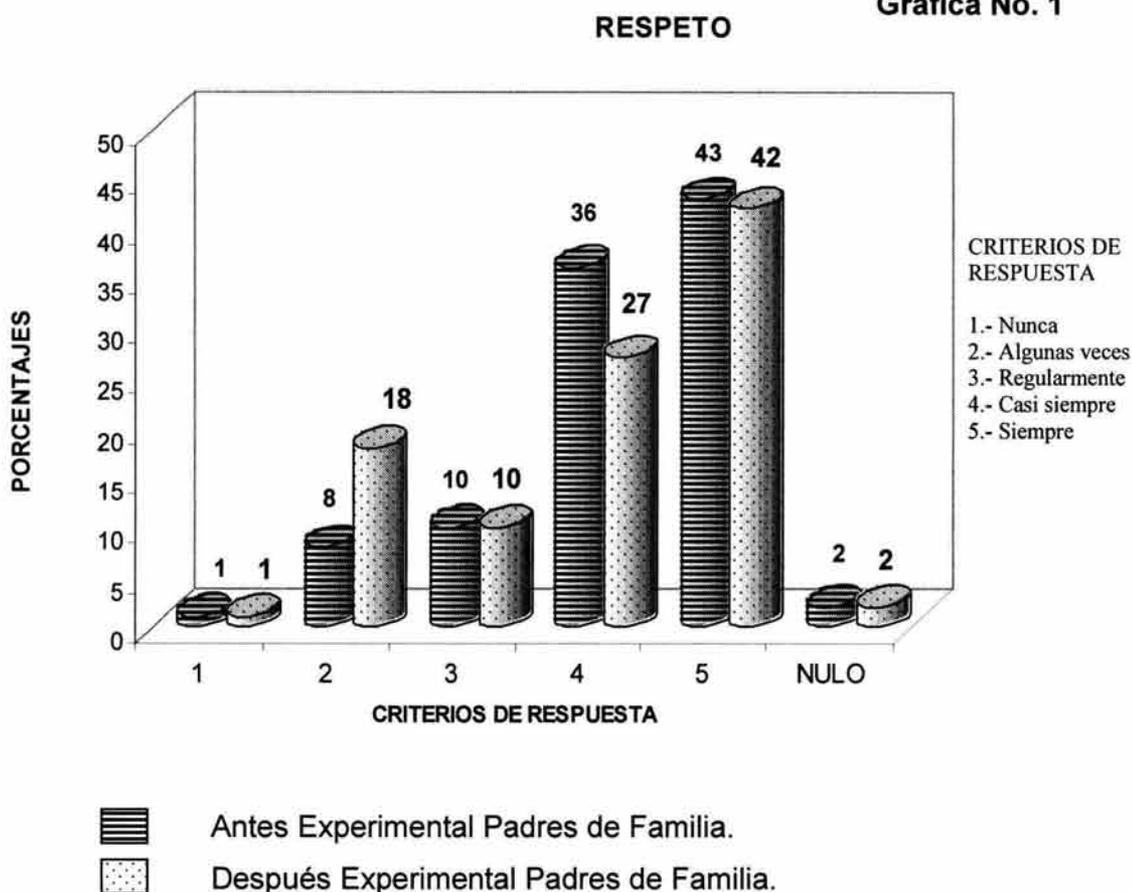
En las respuestas a las 5 preguntas realizadas sobre este valor, la moda permanece igual al inicio y al final de la aplicación del programa.

A la suma de las frecuencias de los tres valores se le aplicaron porcentajes, y con ellos se realizaron gráficas. Se muestra a continuación la correspondiente al valor respeto.

Comparativo de porcentajes de respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a padres de familia antes y después de la aplicación del programa

Grupo experimental

Gráfica No. 1



En la gráfica anterior se observa que las calificaciones fueron mayores antes de iniciar el programa, en el criterio 2 aumenta al final su porcentaje, siendo desfavorable la opinión; en los criterios 1 y 3 permanece igual.

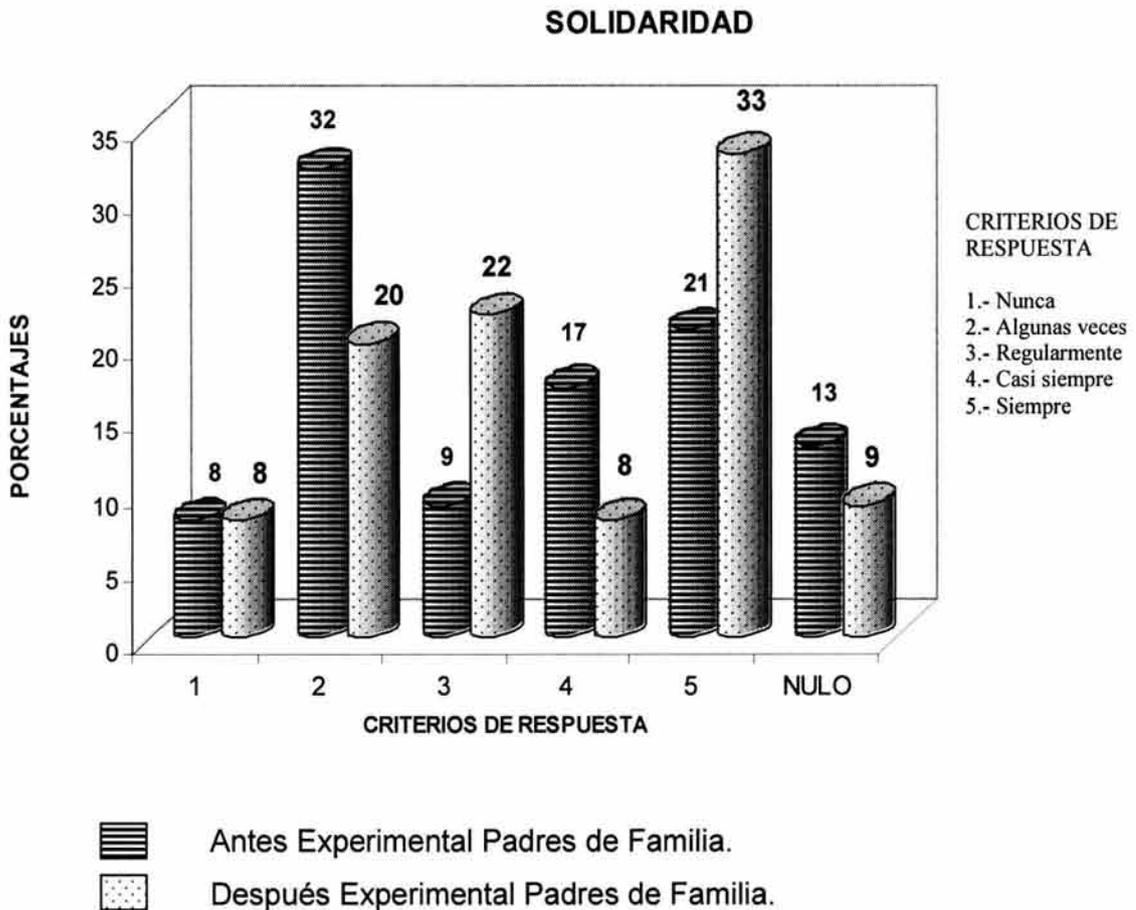
VALOR: SOLIDARIDAD

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	CALIFICACIÓN OTORGADA											
	Nunca		Algunas veces		Regularmente		Casi siempre		Siempre		Nulo	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
1			5	6	2	6	6	1	6	6		
7	3	1	7	3		3		1	3	5	6	6
8	3	5	8	1	1	5	3	1	1	6	3	1
9			4	5	4	3	4	3	6	8	1	
TOTAL	6	6	24	15	7	17	13	6	16	25	10	7

En las respuestas a las preguntas 7 y 8 se registra un cambio favorable al final, donde la moda pasa del criterio 2 al 5; en la No. 1 se registra dispersión en ambas aplicaciones y en la 9 la moda permanece igual.

Comparativo de porcentajes de respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a padres de familia antes y después de la aplicación del programa
Grupo experimental

Gráfica No. 2



Esta gráfica muestra que al inicio del programa la calificación más elevada está en el criterio No. 2 con un 32% y al final pasa al No.5 mejorando de un 21% a 33%.

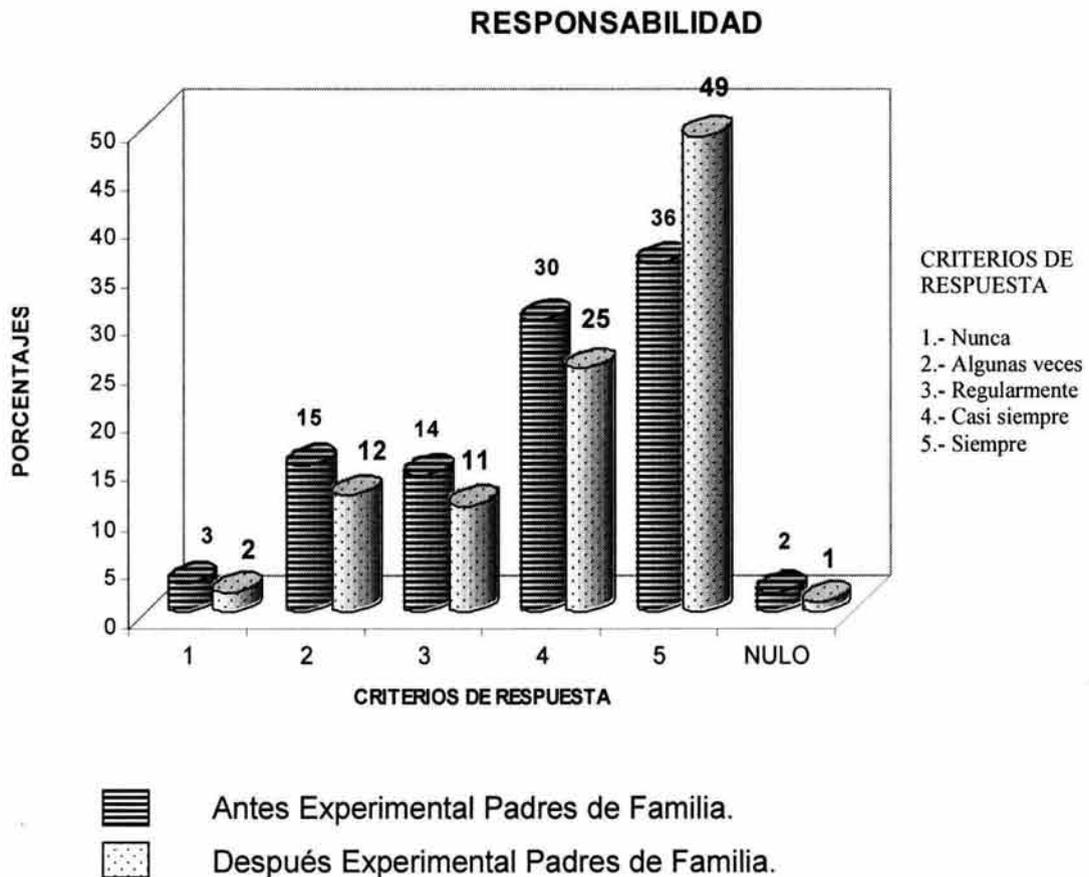
VALOR: RESPONSABILIDAD

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	CALIFICACIÓN OTORGADA											
	Nunca		Algunas veces		Regularmente		Casi siempre		Siempre		Nulo	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
2			4	1	1	4	6	2	8	11		1
3	1			1	2	1	4	3	11	14	1	
4	1		2	4	3	1	5	6	7	8	1	
6	1	2	4	3	5	1	6	4	3	9		
12			4	2	2	3	8	9	5	5		
TOTAL	3	2	14	11	16	10	27	24	38	47	2	1

Las respuestas a la pregunta No. 6 fueron las únicas que cambiaron favorablemente pasando la moda del criterio 4 al 5; en las respuestas a las preguntas 2, 3, 4 y 12 permanecieron las modas igual en ambas aplicaciones.

Comparativo de porcentajes de respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a padres de familia antes y después de la aplicación del programa
Grupo experimental

Gráfica No. 3

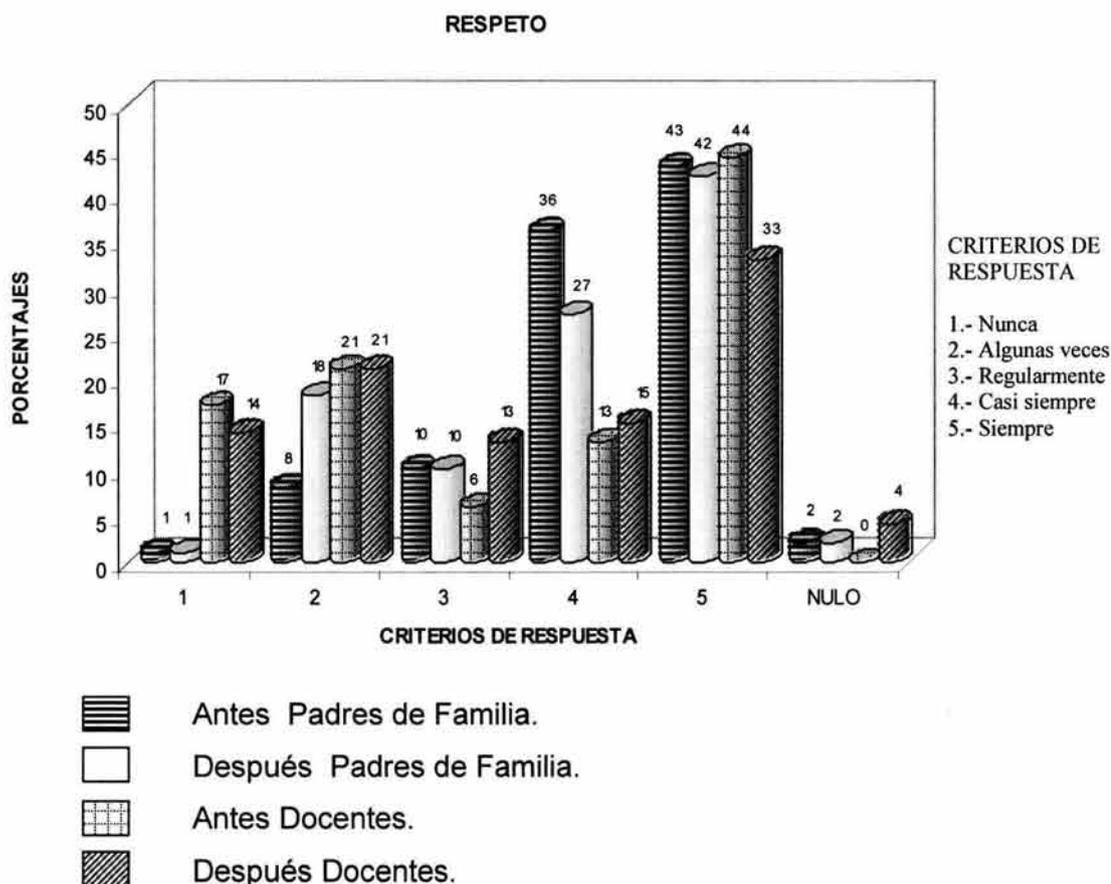


Las calificaciones al inicio fueron más elevadas en los criterios 1, 2, 3 y 4, concentrándose al término de las actividades en el criterio No. 5 con 49%.

Con los porcentajes obtenidos en las respuestas a los cuestionarios de opinión de los docentes y padres de familia del grupo experimental, se obtuvieron resultados que se presentan gráficamente por cada uno de los valores y se comparan.

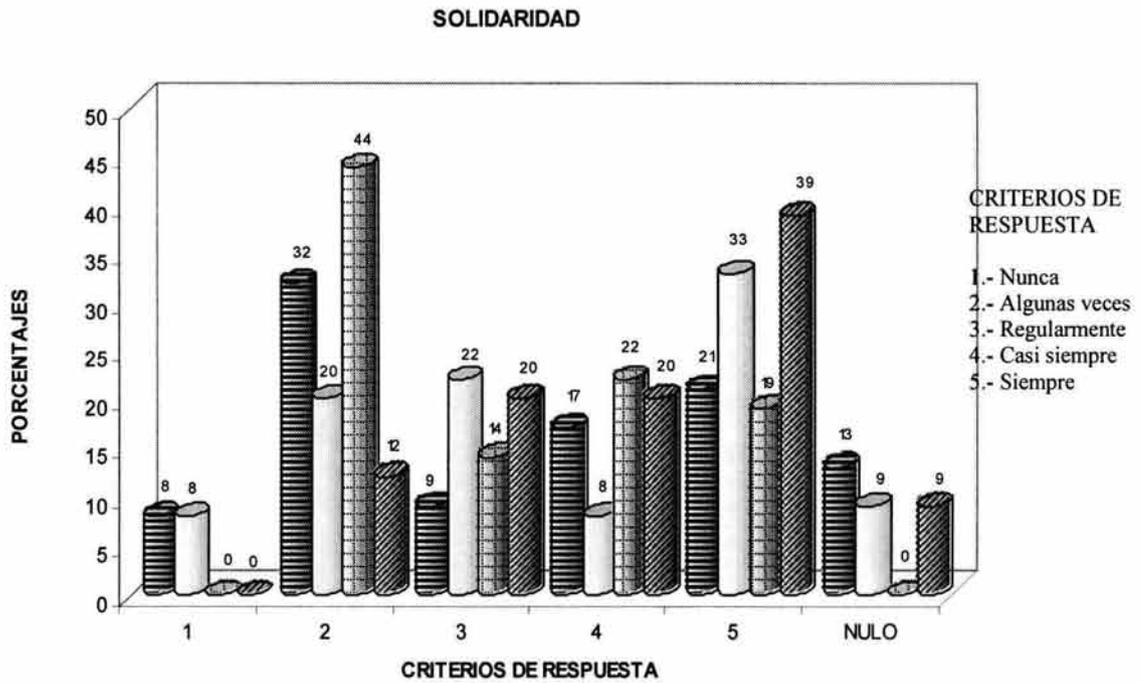
Comparativo de porcentajes de respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a padres de familia y docentes antes y después de la aplicación del programa grupo experimental

Gráfica No. 4



Los porcentajes muestran que tanto para padres como docentes, la calificación en el antes se ubicó en el criterio 5, pero al final permanece igual para los padres y baja la calificación de los docentes. Se aprecia también que en el caso de los padres, baja el porcentaje en el criterio 4 y aumenta en el 2.

Gráfica No. 5

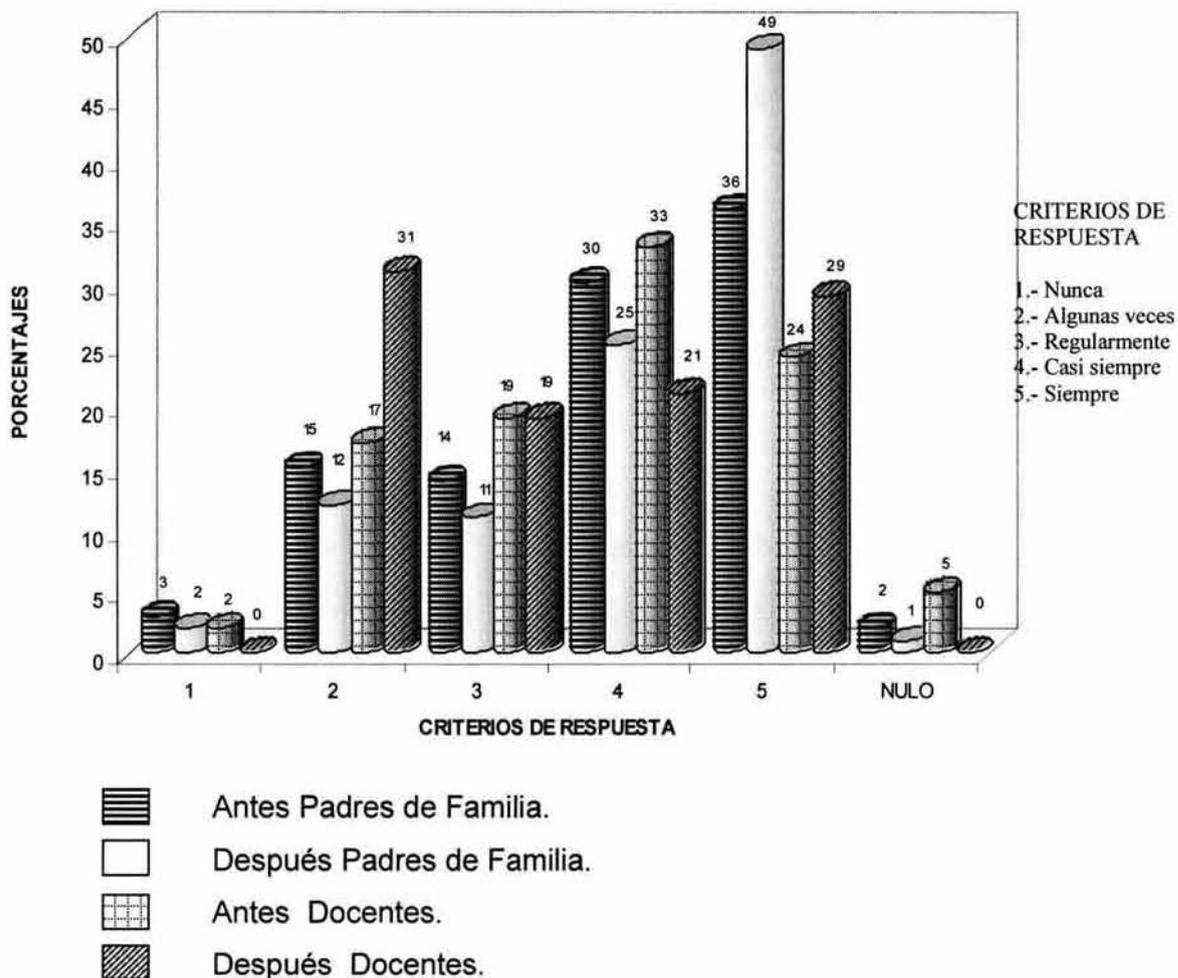


-  Antes Padres de Familia.
-  Después Padres de Familia.
-  Antes Docentes.
-  Después Docentes.

Para los padres de familia el porcentaje más elevado al inicio del programa se ubica en el criterio No. 2 "algunas veces" con un 29%% y al final cambia al criterio 5 "siempre" con el mismo porcentaje. Para los docentes, la calificación más alta al inicio estuvo en el criterio 3 con 43% y mejora al final, cambiando al 4 con un 50%.

RESPONSABILIDAD

Gráfica No. 6



Los padres de familia dieron su más alta calificación al término del programa con un 51% en el criterio de "siempre" y los docentes la asignan en el criterio de "casi siempre" con 48% también al finalizar el programa. Se observa que ambos casos la opinión cambió favorablemente.

B. Actividades realizadas para aplicar los valores.

Cada alumno eligió voluntariamente tres actividades: una para practicar el valor respeto, otra para el de solidaridad y una más para responsabilidad; las actividades se realizaron en el ámbito familiar, en el Colegio y otros lugares. En el siguiente cuadro se enlistan y en la gráfica No. 7, se muestran los porcentajes de la elección.

Resalta el hecho de que en los tres valores, la mayor parte de ellas se realizaron en el Colegio, lo que se aprecia en los siguientes porcentajes: en el valor *respeto* el 61.29%, en el valor *responsabilidad* el 80.64% y en el valor *solidaridad* el 58%.

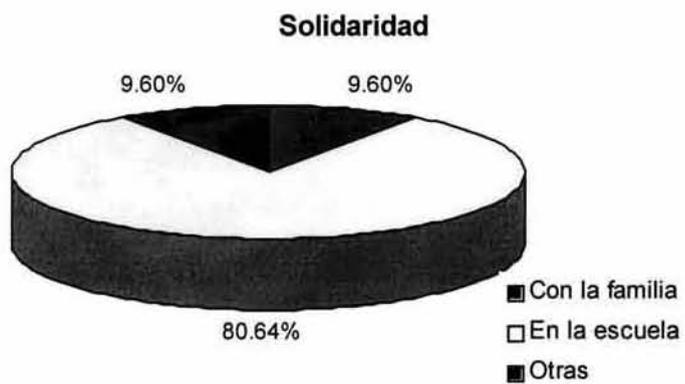
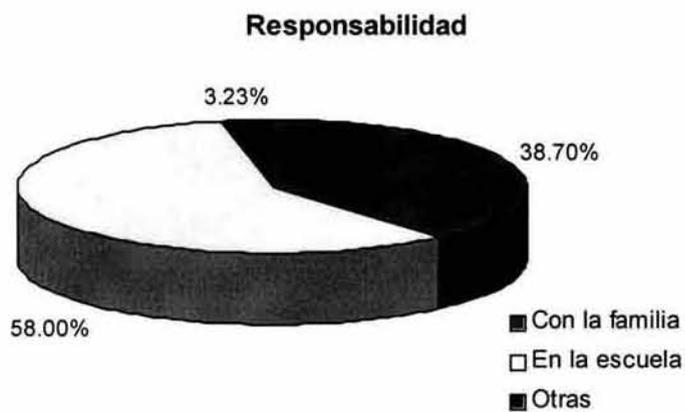
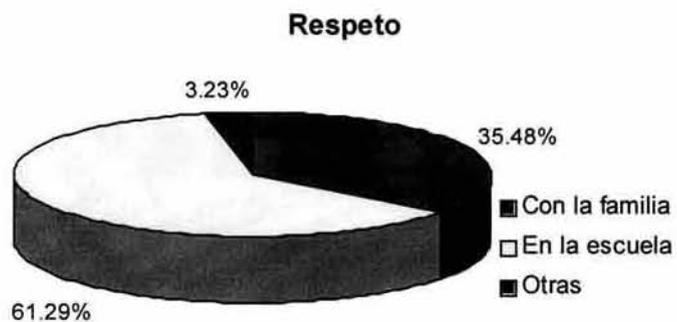
ACTIVIDADES REALIZADAS

No. Sujeto	Responsabilidad	Respeto	Solidaridad	Observaciones
1	Cumplir en los trabajos con el equipo de Química.	No poner apodos a los compañeros de clase.	Apoyar a la compañera accidentada, llevándole las tareas al hospital.	Llevó las tareas al hospital durante dos meses y reportó haber cumplido al 100% sus actividades.
2	Apoyar en los quehaceres de mi casa.	No murmurar de mis compañeros por lo que dicen.	Ayudar en la colecta de despensas que organiza el colegio.	Las actividades de respeto y solidaridad las cumplió al 100%, la de responsabilidad reportó que solo el 60%.
3	Cumplir con los trabajos que me tocan en el equipo de Química.	Guardar silencio y compostura cuando me llamen la atención en mi casa.	Asistir a la casa hogar, llevar ropa, juguetes y apoyar jugando con los niños.	Cambio la actividad del valor respeto la segunda semana del programa por guardar silencio y compostura cuando le llamaran la atención los maestros. Cumplió al 100%.
4	Ayudar a mi mamá en la limpieza de la casa.	Aceptar sin protestar la decisión de mis papás cuando pida permisos.	Ayudar a mi hermano menor con sus tareas.	Cambio la actividad del valor de responsabilidad por el de entrar a todas las clases. Razón: elevar promedio. Reportó cumplir el 95%.
5	Cumplir un acuerdo con mis hermanos para hacer el aseo en la casa.	Respetar a mis maestros siendo cortés y atento con ellos.	Ayudar a mi hermana en el quehacer de casa que le corresponde.	Cambio la actividad de solidaridad por la de apoyar en el programa alumno-asesor en Física. Cumplió el 90%.
6	Cumplir con el quehacer que me asignan en casa.	Aceptar la opinión de mis compañeros sin criticar.	Participar en el programa alumno-asesor apoyando en Física.	Cambio la actividad del valor responsabilidad para asistir a las asesorías académicas de Matemáticas. Reportó cumplir el 100%.
7	Cumplir en los trabajos del equipo de Química.	Respetar la forma de vestir de mi hermano sin criticar.	Ayudar a mi mamá en el quehacer de la casa.	Cambio la actividad del valor de solidaridad por ayudar a la compañera accidentada con las tareas junto con Anahí. Cumplió el 100%.
8	Limpiar mi cuarto.	Respetar la forma de pensar de mis compañeros no criticándolos.	Apoyar en el colegio con la donación de despensa.	Reportó cumplir el 100%.
9	Llegar a la hora que me dicen mis papás cuando me dejan ir a la disco.	No pelear con mis hermanos cuando hacen algo que no me gusta.	Ayudar en la casa con el aseo.	Cambio la actividad de solidaridad por la de participar en el programa alumno-asesor en Matemáticas dijo preferir ésta actividad. Cumplió el 100%.
10	Subir mi promedio este semestre.	Respetar lo que piensan mis compañeros sin contradiciéndolos.	Ayudar en los trabajos del equipo de Química.	Reportó cumplir el 100%.
11	Hacer el quehacer que me pidan mis papás.	Respetando a los maestros no hablando cuando den su clase.	Apoyar con donación de despensa en la escuela.	Cambio la actividad del valor responsabilidad por el de llegar puntual a sus clases. Razón: especificar con más facilidad sus logros. Reportó cumplir el 90%.
12	No consumir drogas.	No pelear con mis amigos.	Ayudar a mi amigo para que no tome alcohol.	Cambio su actividad del valor solidaridad por cooperar en la recolección de despensas para el DIF. Razón: la actividad anterior le era difícil. Dijo cumplir el 70%.
13	Entrar a las clases de todas las materias.	Ser amable con mis compañeros.	Apoyar a los que recolectan las despensas en el colegio.	Reportó cumplir el 100%.
14	Ir a cuidar a mi Abuelo que está enfermo.	No ser grosero con el abuelo.	Apoyar a mis papas en el cuidado del abuelo.	Reportó cumplir el 90%.
15	Mantener mi cuarto en orden.	Respetar la decisión de mis compañeros sin discutir en los trabajos de equipo.	Ayudar en el equipo con los trabajos de Química.	Reportó cumplir la actividad de responsabilidad el 90% y las otras el 100%.
16	Limpiar mi cuarto y hacer mis tareas.	No decir apodos a mis compañeros.	Ayudar en la escuela para la colecta de los damnificados.	Reportó cumplir el 100%.
17	Llegar puntual a la escuela.	Respetar a los maestros guardando silencio cuando den la clase.	Ayudando a los de mi equipo de trabajo de Química.	Reportó cumplir el 100%.
18	Entrar a todas las clases.	No molestar a mis compañeros en la clase.	Apoyar a mis compañeros del equipo en los trabajos.	Reportó cumplir el 90%.
19	Obedecer a mis papás cuando me mandan al Banco.	Contestar con cortesía a los maestros.	Ayudar en la colecta que hace la escuela para damnificados.	Reportó cumplir el 100%.
20	Llegar a la hora acordada con mis papás cuando salgo con mis amigos.	No criticar a mis amigos que toman licor en la disco.	Apoyar en las asesorías de Química.	Reportó cumplir el 90%.
21	Cumplir con las tareas y ser puntual.	No pelear con mis compañeros.	Participar en los grupos de apoyo para el DIF y Cruz Roja.	Reportó cumplir el 95%.
22	Obedecer a mi mamá.	No ser grosera con mi mamá.	Ayudar a mis compañeros cuando no entiendan algo de la clase y yo pueda explicarles.	Cambio la actividad de responsabilidad por la de entrar a todas las clases. Reportó cumplir el 95%.

No. Sujeto	Responsabilidad	Respeto	Solidaridad	Observaciones
23	Asistir a las asesorías para sacar mejores calificaciones.	No criticar a mis compañeros.	Ayudar en el quehacer de mi casa.	Cambio la actividad del valor solidaridad por apoyar en las asesorías académicas. Reportó cumplir en responsabilidad y respeto el 100% y en solidaridad el 70%.
24	Asistir a las asesorías académicas para sacar mejores calificaciones.	No decir apodos en mi casa a mis hermanos.	Ayudar en la colecta de despensas.	Reportó cumplir el 100%.
25	Cumplir con las tareas de la escuela.	No contestar a mis papás cuando me regañan.	Apoyar a mis compañeros con las tareas del equipo.	Reportó cumplir el 90%.
26	Estudiar con anticipación para los exámenes.	Respetar la opinión de mis compañeros aunque no me parezca.	Ayudar explicando a los compañeros en Química en el Programa Alumno-Asesor.	Cumplió el 100%.
27	Cumplir con mis tareas.	Respetar a mis papás no mal contestando.	Ayudando a mis papás en la óptica por las tardes.	Reportó cumplir el 100%.
28	Cumplir con las tareas de la escuela.	Respetar las ideas de mi mamá no riéndome.	Ayudar a mis compañeros con las asesorías académicas.	Reportó cumplir el 100%.
29	Ayudar a mi mamá en los quehaceres de la casa.	Respetar a mi primo que no me cae bien no molestándolo.	Apoyar en el programa de asesorías (alumno-asesor) en Química.	Reportó cumplir el 100%.
30	Llegar a casa a la hora que mis papás me indiquen y cumplir con mis tareas.	Respetar a mis papás no protestando cuando me piden algo.	Preparar donativos de lo que hay en mi casa para traerlo a la escuela.	Dijo haber cumplido en responsabilidad y respeto el 80% y en solidaridad el 100%.
31	Cumplir con el quehacer que me toca en la casa.	No reirme de lo que dicen mis compañeros cuando dan la clase.	Ayudar en las tarea que le dejan al equipo de Química.	Cambio su actividad del valor responsabilidad por la de llegar puntual a todas las clases. Reportó cumplir en Responsabilidad el 70% y en las otras 2 el 100%.

Gráficas de actividades realizadas por los alumnos del grupo experimental para practicar los valores.

Gráfica No. 7



C. Índices de aprobación.

Cabe señalar, que de acuerdo al reglamento de evaluación de la institución, durante el transcurso del semestre se aplican dos exámenes llamados “bimestrales” y al término del mismo se les da la oportunidad a los alumnos de presentar las unidades de las materias que en los bimestrales no aprueben, a estos los nombran “exámenes de regularización” y con los resultados se obtiene el promedio semestral por materia. Con las calificaciones de los bimestrales se elaboraron los cuadros que a continuación se presentan (experimental y control respectivamente), donde se detallan el número y porcentaje de aprobados.

ÍNDICES DE APROBACIÓN Y REPROBACIÓN

Grupo Experimental

Exámenes Bimestrales (Antes de la aplicación del programa)

PERIODO 00-B

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMÁTICAS I	15	16	48.3	51.6
QUÍMICA I	9	22	29.0	70.9
HIST. Y GEOG. DE Q.R.	11	20	35.4	64.5
INT. A LAS C. SOC.	19	12	61.2	38.7
INGLÉS I	20	11	64.5	35.4
TALLER DE LEC. Y RED. I	27	4	87.0	12.9
MET. DE LA INVESTIG.	12	19	38.7	61.2
ORIENTACION ESCOLAR	18	13	58.0	41.9
PARAESCOLAR	28	3	90.3	9.6
			55.9	43.9

Exámenes de Regularización (Antes de la aplicación del programa)

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMÁTICAS I	17	14	54.8	45.1
QUÍMICA I	20	11	64.5	35.4
HIST. Y GEOG. DE Q.R.	29	2	93.5	6.4
INT. A LAS C. SOC.	28	3	90.3	9.6
INGLÉS I	25	6	80.6	19.3
TALLER DE LEC. Y RED. I	30	1	96.7	3.2
MET. DE LA INVESTIG.	28	3	90.3	9.6
ORIENTACION ESCOLAR	29	2	93.5	6.4
PARAESCOLAR	30	1	96.7	3.2
			85.0	14.8

Exámenes Bimestrales (Durante la aplicación del programa)

PERIODO 01-A

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMÁTICAS II	17	14	54.8	45.1
QUÍMICA II	10	21	32.2	67.7
FÍSICA I	17	14	54.8	45.1
INGLÉS II	22	9	70.9	29.0
GEOGRAFÍA	23	8	74.1	25.8
TALLER DE LEC. Y RED. II	30	1	96.7	3.2
ORIENTACION ESCOLAR	30	1	96.7	3.2
PARAESCOLAR	25	6	80.6	19.3
			72.2	27.6

Exámenes de Regularización (Durante la aplicación del programa)

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMÁTICAS II	27	4	87.0	12.9
QUÍMICA II	29	2	93.5	6.4
FÍSICA I	27	4	87.0	12.9
INGLÉS II	24	7	77.4	22.5
GEOGRAFÍA	31	0	100	0
TALLER DE LEC. Y RED. II	30	1	96.7	3.2
ORIENTACION ESCOLAR	31	0	100	0
PARAESCOLAR	31	0	100	0
			93.5	6.4

ÍNDICES DE APROBACIÓN Y REPROBACIÓN

Grupo Control

Exámenes Bimestrales (Antes de la aplicación del programa)

PERIODO 00-B

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMATICAS I	18	27	38.6	61.3
QUIMICA I	25	20	54.5	45.4
HIST. Y GEOG. DE Q.R.	24	21	52.2	47.7
INT. A LAS C. SOC.	32	13	71.1	28.8
INGLES I	31	14	68.8	31.1
TALLER DE LEC. Y RED. I	40	5	88.6	11.3
MET. DE LA INVESTIG.	31	14	68.8	31.1
ORIENTACION ESCOLAR	42	3	93.1	6.8
PARAESCOLAR	41	4	90.9	9
			69.6	30.3

Exámenes de Regularización (Antes de la aplicación del programa)

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMATICAS I	41	4	90.9	9
QUIMICA I	41	4	90.9	9
HIST. Y GEOG. DE Q.R.	39	6	86.3	13.6
INT. A LAS C. SOC.	40	5	88.6	11.3
TALLER DE LEC. Y RED. I	43	2	95.4	4.5
INGLES I	42	3	93.1	6.8
MAT. DE LA INV.	41	4	90.9	9
ORIENTACION ESCOLAR	45	0	100	0
PARAESCOLAR	41	4	90.9	9
			91.9	8

Exámenes Bimestrales (Durante la aplicación del programa)

PERIODO 01-A

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMATICAS II	21	24	45.4	54.5
QUIMICA II	16	29	34.0	65.9
FISICA I	19	26	42.2	57.7
INGLES II	34	11	75.5	24.4
GEOGRAFIA	29	16	63.6	36.3
TALLER DE LEC. Y RED. II	39	6	86.3	13.6
HIST. MEX. I	34	11	75.5	24.4
ORIENTACION ESCOLAR	45	0	100	0
PARAESCOLAR	41	4	90.9	9
			68.1	31.8

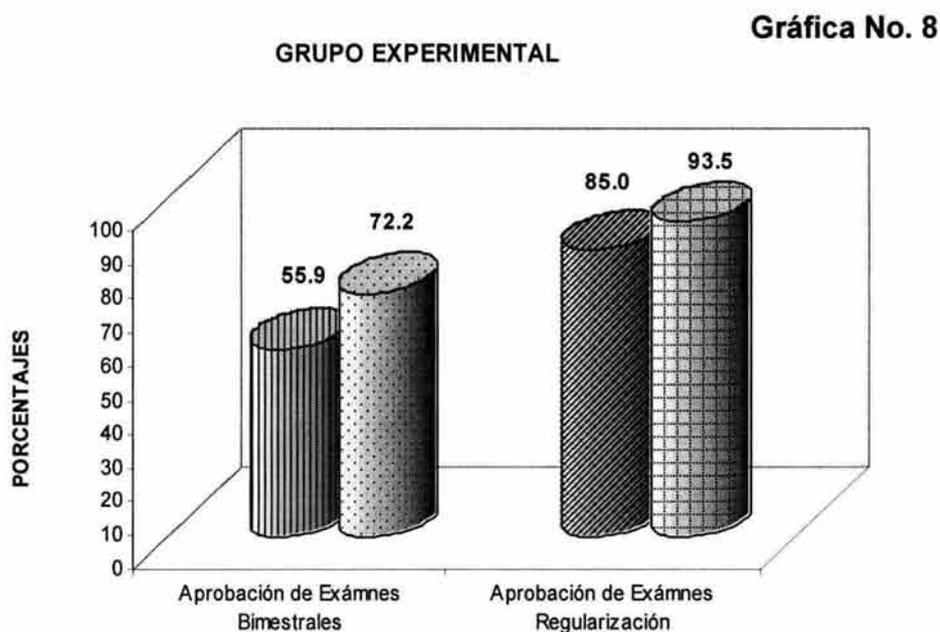
Exámenes de Regularización (Durante la aplicación del programa)

ASIGNATURAS	APROBADOS	REPROBADOS	% APROBACION	% REPROBACION
MATEMATICAS II	33	12	72.7	27.2
QUIMICA II	37	8	81.8	18.1
FISICA I	40	5	88.8	11.1
INGLES II	41	4	90.9	9
GEOGRAFIA	43	2	95.4	4.5
TALLER DE LEC. Y RED. II	44	1	97.7	2.2
HIST. DE MEX. I	42	3	93.3	6.6
ORIENTACION ESCOLAR	45	0	100	0
PARAESCOLAR	42	3	93.7	6.6
			90.5	9.5

Los resultados de aprobación muestran que el grupo experimental obtuvo en los exámenes bimestrales 55.9% antes y 72.2% durante el programa, y en los de regularización 85% antes y 93.5% después de la aplicación del programa. El grupo control obtuvo 69.5% antes y 68.1 durante el programa en los bimestrales. En regularización lograron 91.9% antes y 90.5% después. La comparación intergrupala permite observar que el grupo experimental mejoró su nivel de aprobación en ambos

exámenes durante la aplicación del programa y por el contrario, el grupo control bajó en décimas su aprobación en el semestre que se trabajó con el grupo experimental. En la gráfica No. 8 se muestran los resultados del grupo experimental y en la gráfica No. 9 los del grupo control. En las gráficas No. 10 y 11 se presenta un comparativo de los porcentajes de aprobación en exámenes bimestrales y de regularización de ambos grupos.

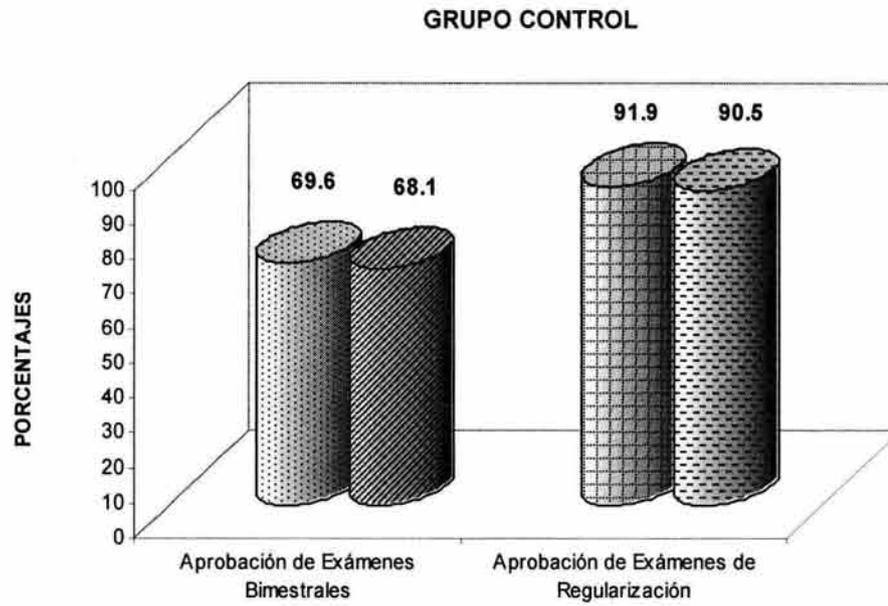
Índices de aprobación en exámenes bimestrales y de regularización antes y después de la aplicación del programa



-  % de Exámenes Bimestrales aprobados antes de la aplicación del
-  % de Exámenes Bimestrales aprobados durante de la aplicación del Programa.
-  % de Exámenes de Regularización aprobados antes de la aplicación del Programa.
-  % de Exámenes de Regularización aprobados durante de la aplicación del Programa.

Índices de aprobación en exámenes bimestrales y de regularización antes y después de la aplicación del programa

Gráfica No. 9

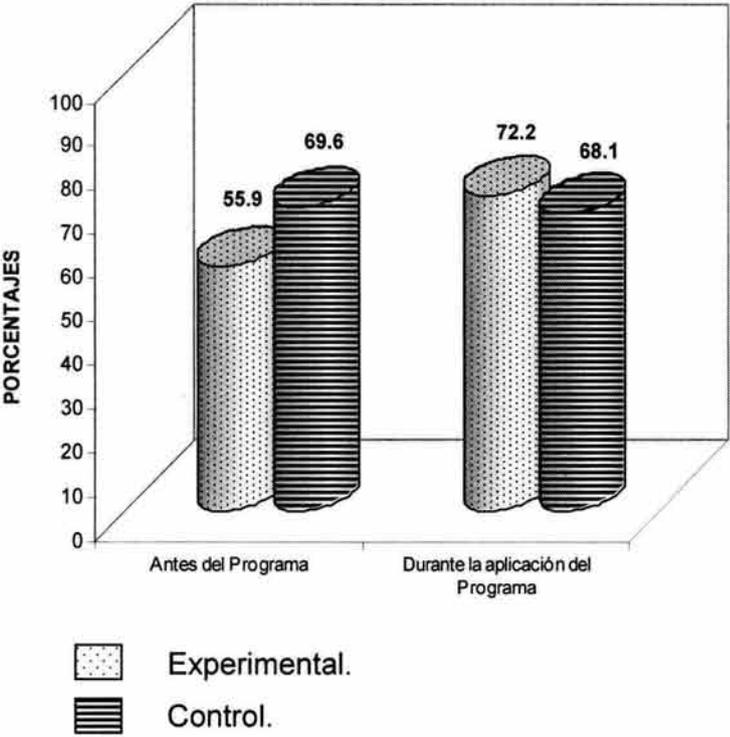


-  % de Exámenes Bimestrales aprobados antes de la aplicación del Programa.
-  % de Exámenes Bimestrales aprobados durante de la aplicación del Programa.
-  % de Exámenes de Regularización aprobados antes de la aplicación del Programa.
-  % de Exámenes de Regularización aprobados durante la aplicación del Programa.

Índices de aprobación en exámenes bimestrales antes y durante la aplicación del programa

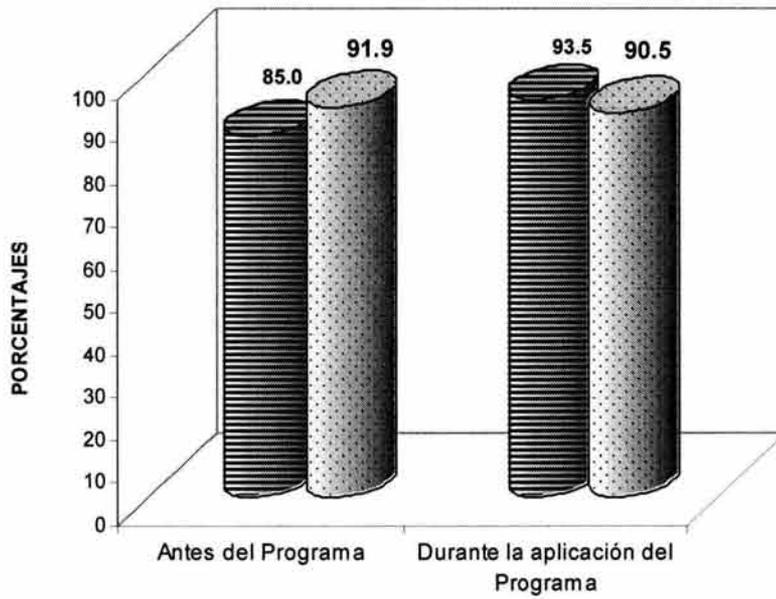
GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

Gráfica No. 10



Índices de aprobación en exámenes de regularización antes y durante la aplicación del programa

GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL



Gráfica No. 11

- Experimental.
- Control.

D. Calificaciones

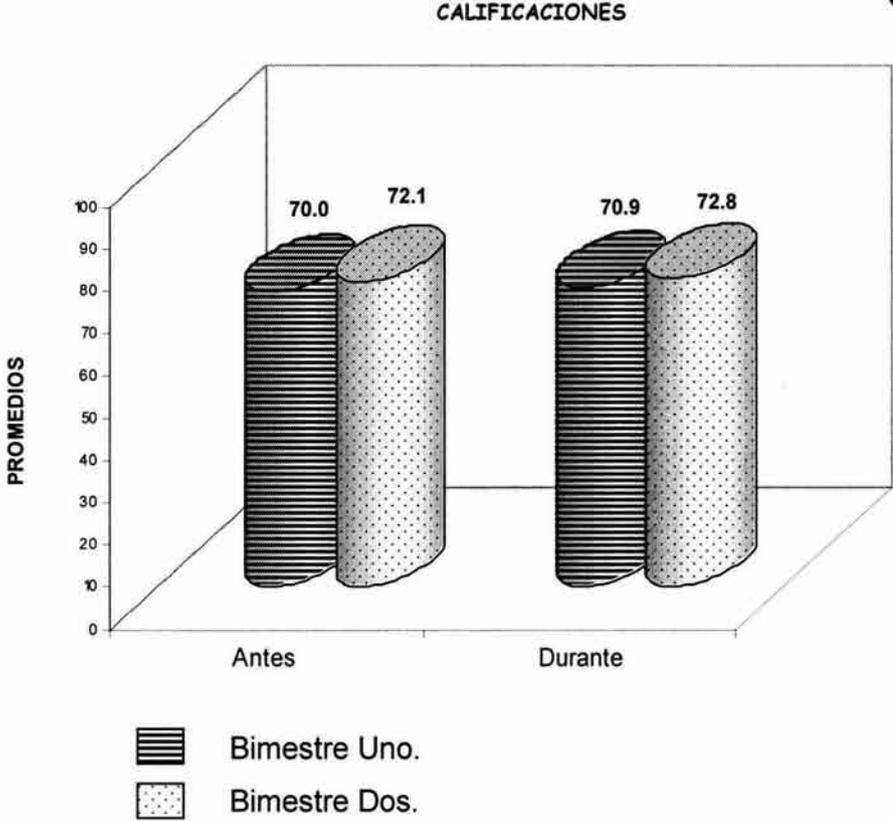
En los cuadros No. 6 y 7 están anotadas las calificaciones que los alumnos del grupo experimental obtuvieron en los exámenes bimestrales (bimestre uno y dos) antes y durante la aplicación del programa respectivamente y en el cuadro No. 8 y 9 las que corresponden al grupo control. Cada bimestral se compone de dos evaluaciones: mes uno y mes dos, por ello aparecen dos columnas de calificaciones en cada materia; de esta manera el semestre se compone de cuatro partes que se registran con calificaciones independientes, las cuales finalmente se promedian para obtener la semestral y definitiva.

En el cuadro No. 10 se registran los promedios de los dos semestres del grupo experimental y en el No. 11 los del grupo control. Estos cuadros se anexan al final del trabajo en el apartado de calificaciones.

Las gráficas 12 Y 13 corresponden a los resultados generales de los cuadros 6, 7, 8 y 9. En la gráfica No. 14 se hace un comparativo de los grupos con los datos de calificaciones bimestrales. En la gráfica No. 15, se presentan los promedios globales de cada semestre, siendo para el experimental el 75% antes y 75.9% después del programa. Para el control, 74.2 % antes y 74.7% después. Haciendo también un comparativo, se aprecia una diferencia de décimas, favorable para ambos grupos. Se hace notar que las gráficas se elaboraron con los porcentajes obtenidos.

Gráficas de promedios obtenidos en las calificaciones
Comparativo de promedios bimestrales antes y durante la aplicación del programa
Grupo experimental

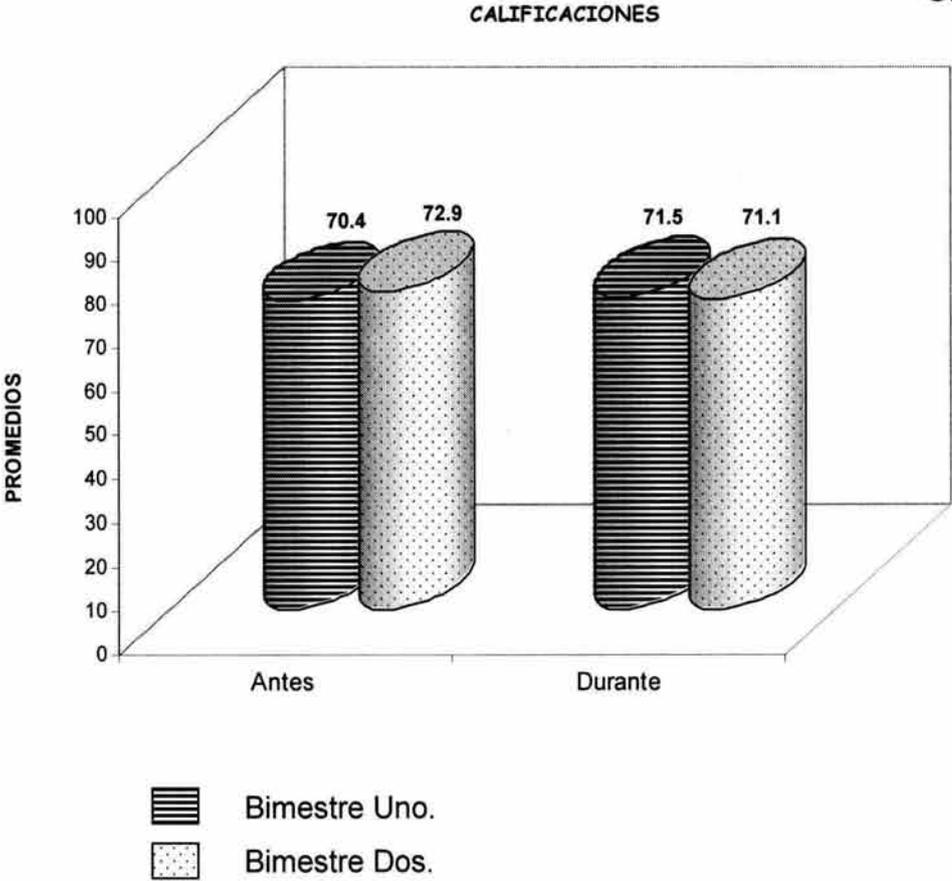
Gráfica No. 12



Comparativo de promedios bimestrales antes y durante la aplicación del programa

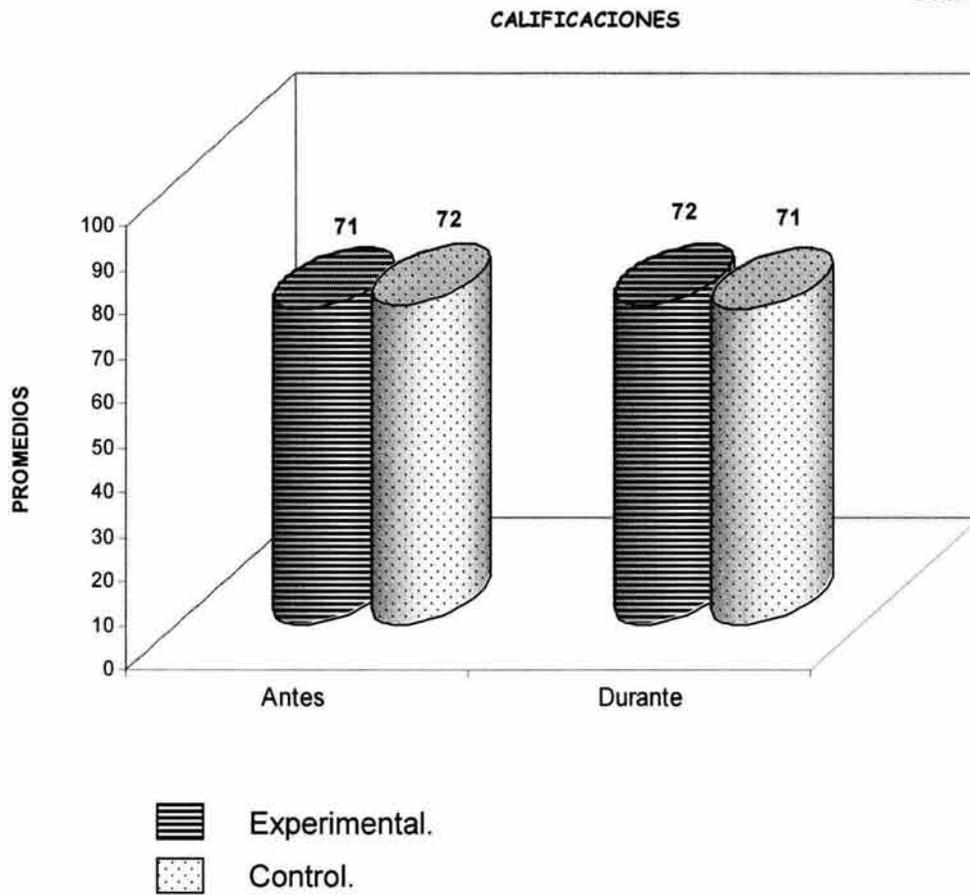
Grupo control

Gráfica No. 13



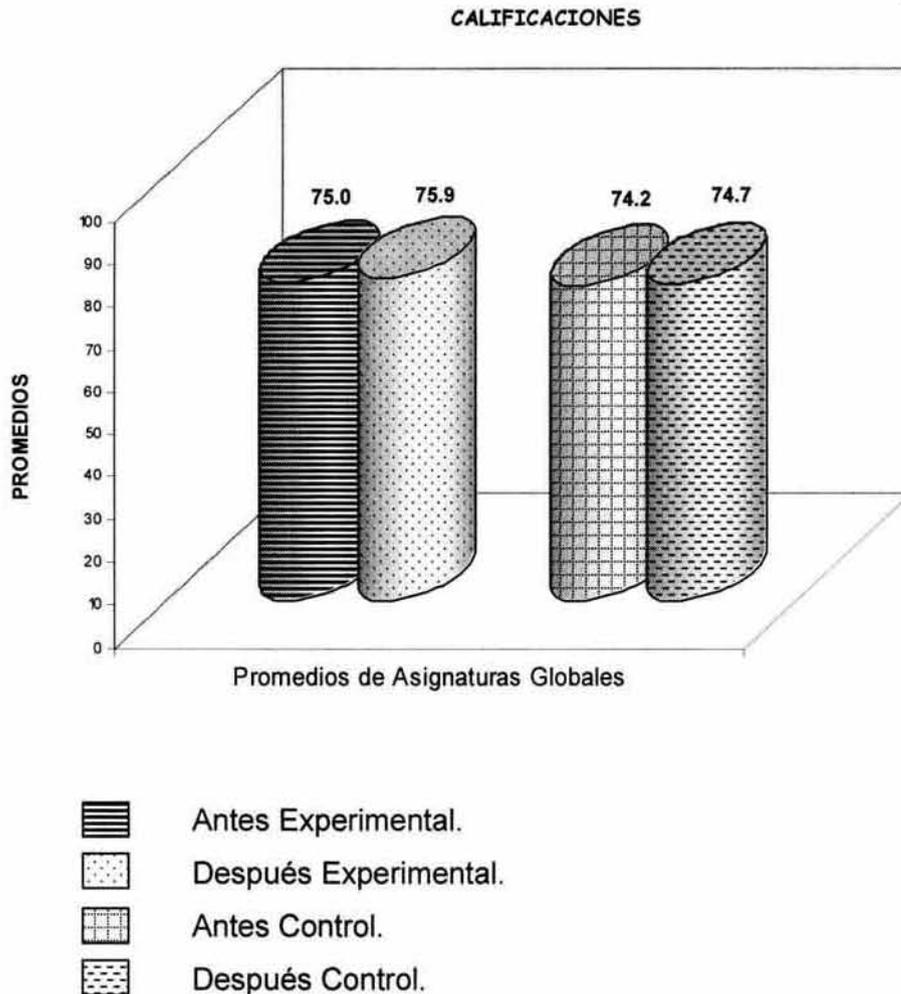
Comparativo de promedios bimestrales antes y durante la aplicación del programa
Grupo experimental y control

Gráfica No. 14



Comparativo de promedios semestrales antes y durante la aplicación del programa
Grupo experimental y control

Gráfica No. 15



Todos los datos de las calificaciones (bimestrales y semestrales) se analizaron con una prueba no paramétrica denominada Prueba de los Rangos con Signo Wilcoxon, para verificar si existían diferencias significativas entre lo obtenido por el grupo experimental y el grupo control en los semestres 1 y 2 (antes y durante la aplicación del programa). Se utilizó esta prueba, porque permite relacionar a dos muestras y compara su distribución en dos variables (antes y después). Fue procesada a través de un programa estadístico de las ciencias sociales cuyas ciclas en inglés son SPSS (Paquete estadístico de las Ciencias Sociales) Versión 9.

Los resultados obtenidos mostraron que no hubo diferencias significativas entre los grupos, ni entre las calificaciones del semestre 1 y 2. Excepto en algunos alumnos y no en todas las asignaturas

NPar test

Wilcoxon Signed Raks Test

Ranks

Grupo			N	Maen Rank	Sumo of ranks
Experimental	mat2-mat1	Negative Ranks	12 ^a	14.04	168.50
		Positive Ranks	18 ^b	16.47	296.50
		Ties	1 ^c		
		Total	31		
	qui2-qui1	Negative Ranks	8 ^d	17.88	143.00
		Positive Ranks	20 ^e	13.15	263.00
		Ties	3 ^f		
		Total	31		
	ing2-ing1	Negative Ranks	10 ^g	17.00	170.00
		Positive Ranks	20 ^h	14.75	295.00
		Ties	1 ⁱ		
		Total	31		
	tir2-tir1	Negative Ranks	18 ^j	16.11	290.00
		Positive Ranks	12 ^k	14.58	175.00
		Ties	1 ^l		
		Total	31		
	prom2-prom1	Negative Ranks	11 ^m	16.55	182.00
		Positive Ranks	21 ⁿ	15.70	314.00
		Ties	0 ^o		
		Total	31		
	hm1-hgqr	Negative Ranks	16 ^p	13.59	217.50
		Positive Ranks	13 ^q	16.73	217.50
		Ties	2 ^r		
		Total	31		
	mat2-mat1	Negative Ranks	20 ^a	21.00	420.00
		Positive Ranks	21 ^b	21.00	441.00
		Ties	3 ^c		
		Total	44		
	qui2-qui1	Negative Ranks	20 ^d	20.85	417.00
		Positive Ranks	20 ^e	20.15	403.00
		Ties	4 ^f		
		Total	44		
	ing2-ing1	Negative Ranks	12 ^g	20.92	251.00
		Positive Ranks	29 ^h	21.03	610.00
		Ties	3 ⁱ		
		Total	44		
	tir2-tir1	Negative Ranks	18 ^j	21.69	390.00
		Positive Ranks	24 ^k	21.35	512.50
		Ties	2 ^l		
		Total	44		
	prom2-prom1	Negative Ranks	16 ^m	23.13	370.00
		Positive Ranks	27 ⁿ	21.33	576.00
		Ties	2 ^o		
		Total	44		

	hm1-hgqr	Negative Ranks	19 ^p	19.66	373.50
		Positive Ranks	22 ^q	22.16	487.50
		Ties	3 ^r		
		Total	44		

RANKS

- | | |
|--------------|----------------|
| b. mat2>mat1 | k. tir2>tir1 |
| c. mat2=mat1 | l. tir2=tir1 |
| d. qui2<qui1 | m. prom2<prom1 |
| e. qui2>qui1 | n. prom2>prom1 |
| f. qui2=qui1 | o. prom2=prom1 |
| g. ing2<ing1 | p. hm1<hgqr |
| h. ing2>ing1 | q. hm1>hgqr |
| i. ing2=ing1 | r. hm1=hgqr |
| j. tir2<tir1 | |

Test Statistics^d

Grupo		mat2-mat1	qui2-qui1	ing2-ing1	tir2-tir1
Experimental	Z	-1,318 ^a	-1,369 ^a	-1,286 ^b	-1,184 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,188	,171	,198	,236
Control	Z	-,136 ^a	-,094 ^b	-2,328 ^a	-,764 ^a
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,892	,925	,020	,445

Test Statistics^d

Grupo		prom2-prom1	hm1-hgqr
Experimental	Z	-1,294 ^a	-,000 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,196	1,000
Control	Z	-1,244 ^a	-,739 ^a
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,214	,460

- Based on negative ranks.
- Based on positive ranks.
- The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.
- Wilcoxon Signed Ranks Test.

VIII. DISCUSION Y CONCLUSIONES.

En el presente trabajo, que se origina a partir de la necesidad de atender la problemática relacionada con la formación de valores en alumnos del nivel medio superior, específicamente, en el Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo; se fijó como objetivo general, propiciar la práctica de valores en el ámbito escolar que permitan al alumno la formación de opiniones favorables con respecto a dicha práctica, y propiciar el desarrollo de actitudes y pautas de conducta para mejorar sus relaciones personales y su disposición hacia el cumplimiento de normas y tareas escolares.

Este objetivo se propuso, considerando lo que plantea Myers y Steward, (1965, p.100) "un programa educacional destinado a modificar los valores y las actitudes juveniles debe involucrar al adolescente mismo como participante activo en el proceso; porque es en la escuela donde se permite trabajar de una manera sistemática e intencionada"; coincide con esta idea Pérez y Mendoza, citado en Schmelkes (1993, p.7) y también Kohlberg, citado en Ventura (1966), quienes señalan que en la formación moral, el papel intencional de la escuela y la educación son factores decisivos.

Sobre lo anterior y en relación a las ideas de los autores citados, destacamos la importancia de la práctica de los valores, propuesta central de este trabajo, ya que, como apunta Galcerán (1994), es necesario ir más allá de la transmisión e inculcación de ciertos valores, y como señala Maggi "et al" (1978, p. 83), "la peor manera de acercarse al aprendizaje de actitudes y valores positivos es mediante una educación transmisora, unidireccional y autoritaria, donde te enfrentas pasivamente con un listado de normas o recomendaciones del tipo deber ser",. Hay que encontrar, como proponen, una metodología que permita la construcción racional y autónoma del pensamiento moral, de una manera pública y abierta. En este mismo sentido y siguiendo a los autores citados, consideramos que además de propiciar el razonamiento personal, la discusión y el diálogo; se deben promover las vivencias personales y grupales, identificadas conscientemente como práctica de un valor, realizadas de manera intencional y con un criterio de auto-observación que permita al alumno obtener sus propias conclusiones y construir su propio conocimiento para

que este sea significativo, como se plantea en el enfoque pedagógico del constructivismo, el cual sirvió de base para la elaboración de este programa de trabajo y donde se da al alumno un lugar central y protagónico en el proceso de aprendizaje, Bruner y Vygotsky (citados en Linaza 1986), Piaget (citado en Woolfolk,1999), Coll, Palacios y Marchesi, (1990-1997), Carretero, (1997), Díaz Barriga y Hernández (1998).

Derivado de lo anterior, se propuso como hipótesis: que la aplicación de un programa de valores basado en la participación autoconstructiva y racional del alumno, incide favorablemente en sus opiniones con respecto a los valores y su práctica, así como en su desempeño académico.

El plan de trabajo desarrollado para cumplir con los objetivos propuestos, incluyó la aplicación de cuestionarios de opinión para alumnos, padres de familia y docentes del grupo experimental, y para alumnos y docentes del grupo control, los cuales fueron aplicados al inicio y al final del programa con la finalidad de sondear si se registraba un cambio de opinión con respecto a los valores y su práctica como consecuencia de la aplicación del programa.

Por las respuestas emitidas al primer cuestionario de los alumnos, tanto del grupo experimental como del control, inferimos que los jóvenes tenían nociones acerca de los conceptos relacionados con los valores, aunque los definen de manera vaga; Se observa también que pudieron identificar algunos valores con el nombre que comúnmente se les asigna. Ambos grupos señalaron a personas de su entorno social, quienes en su opinión, practican o no los valores e indicaron quienes debieran practicarlos, coincidiendo en nombrar a compañeros y docentes del Colegio y familiares. También, es similar la dispersión que se presenta en las respuestas de los dos grupos con respecto a los valores que consideran que debieran aplicarse en la escuela y en la familia. No precisan con claridad los beneficios que pudieran aportar. En otras respuestas, se observó vaguedad y confusión para definir conductas y actitudes que manifiesten los valores. En general, presentan las mismas características las respuestas del grupo experimental y control.

En el cuestionario final, los alumnos del grupo experimental definen con mayor claridad los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad, e identifican con precisión varias conductas y actitudes que los manifiestan, tomando como referencia las que practicaron en el programa. Señalan nuevamente a personas con quienes conviven como es el caso de compañeros, docentes, familiares e incluso directivos del Colegio para afirmar que deberían practicar los valores, manifestando como razón para ello, la posibilidad de que exista más armonía y convivencia entre todos los que están en la Institución. Se aprecia en las respuestas emitidas al concluir el programa, que los alumnos de este grupo, identifican con más facilidad los posibles beneficios que de manera personal y social se obtienen con la aplicación de los valores a la vida personal. Puede decirse, como afirma Piaget, (citado en Hernández, 1998) que el aprendizaje se construye a medida que el estudiante interactúa con la realidad.

Cabe resaltar que en este grupo, hubo una diferencia notoria entre la actitud poco favorable que tuvieron al contestar el cuestionario inicial, y la buena disposición que asumieron en el aplicado al término del programa, donde acompañaron sus respuestas con comentarios positivos que refieren beneficios personales por la práctica de los valores y su participación en el programa. También hacen sugerencias para que el personal del Colegio (directivos, docentes y administrativos), participen en programas de valores, mencionando que con ello se beneficia a todos. Lo anterior, creemos que pone de manifiesto, como afirma Castillo (1989), que los adolescentes le dan importancia a los valores morales y como señala Davitz (1982), muestran preocupación por lo bueno o malo, correcto o incorrecto verdadero o falso, por ello la sugerencia de involucrar en actividades de este tipo a otras personas.

El análisis de datos del cuestionario final del grupo control, no presenta diferencias con respecto al inicial. Se registran cambios en los conceptos que utilizan para definir los valores y las conductas o actitudes con que se manifiestan, pero siguen siendo poco claros y difusos. No se identifica con precisión las actitudes relacionadas con los valores ni tampoco los beneficios que aportaría su práctica en la vida personal y social. Sobre su opinión acerca de quienes debieran practicar los valores y cuales valores, se observó el mismo tipo de respuestas en ambos

cuestionarios, en las que se aprecia generalidad en los términos que utilizan como: "todos debieran practicarlos", sin especificar el porque. Tampoco hubo consistencia en la propuesta de valores que debieran incorporarse a la conducta personal y de los docentes. La comparación de estos resultados con los del grupo control deja ver diferencias en las opiniones emitidas al concluir el programa.

Las respuestas, las sugerencias y actitudes de los alumnos del grupo experimental, aunadas a los comentarios que agregaron a sus respuestas en el cuestionario aplicado al final del programa, permitió observar, que son capaces de asumir una actitud crítica y reflexiva como lo apunta Castillo, (1989) y que pueden contrastar su realidad y emitir juicios basados en la observación, reflexión y análisis del entorno social y cultural que les rodea. De manera anecdótica, referimos el marcado entusiasmo e interés de los alumnos por participar en las actividades del programa y en las reuniones en las que intercambiaban las experiencias derivadas de la práctica de valores. La mayoría, hizo propuestas para que el programa se aplicara a los demás grupos por considerarlo favorable para la convivencia armoniosa y algunos recomendaron que se realizaran más programas de este tipo en todos los Colegios de Bachilleres del Estado.

Derivado de lo anterior, inferimos que el programa incidió favorablemente en el cambio de opinión de los alumnos con respecto a los valores, su práctica y sus beneficios.

Comentamos, que no se consideró como parte de la metodología, la aplicación de algún instrumento que permitiera evaluar al programa como tal, sin embargo, cabe mencionar que el entusiasmo de los jóvenes, llamó la atención de las autoridades de la institución y la de algunos docentes, quienes solicitaron la aplicación del programa para todo el Colegio, y se aplicó, quedando a cargo del Departamento de Psicopedagogía. Al siguiente semestre, con algunas modificaciones, se realizó en los 15 Colegios escolarizados del Sistema Colegio de Bachilleres del Estado por decisión de las autoridades. La evaluación de sus resultados estuvo fuera de nuestro alcance, por lo que no podemos referirnos a ellos.

Con respecto a los padres de familia del grupo experimental, solo se tuvo el 54% de participación en la asistencia a la plática informativa y únicamente ellos contestaron los cuestionarios.

Se pretendió involucrar a los padres de familia del grupo experimental, bajo la consideración de que la convivencia entre ellos, podía permitir conocer a través de su opinión, si la aplicación del programa provocaba algún cambio en las actitudes y/o conductas de sus hijos, relacionadas con los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad. Los datos obtenidos parecen indicar que en el caso del valor respeto, el cambio fue desfavorable, es decir, calificaron mejor a sus hijos al inicio del programa que al final. Un sondeo realizado con algunos padres en relación al resultado, dejó entrever que su expectativa con respecto al programa era alta y se esperaban cambios notorios en la conducta de sus hijos.

En el valor responsabilidad, los datos indican un cambio favorable de opinión, ya que las calificaciones más altas en el cuestionario final se concentran en el criterio de "siempre". En el valor de solidaridad, las puntuaciones también indican un cambio favorable, pues las respuestas iniciales se concentraron en el criterio de "algunas veces" y al final pasan al de "siempre".

La cantidad de padres que contestaron los cuestionarios, no permite considerar la información obtenida de sus opiniones como válida para saber si los alumnos tuvieron un cambio de actitud con respecto a los valores, como consecuencia de la participación en el programa de valores, especialmente, cuando los mismos jóvenes no estuvieron interesados en realizar actividades en el hogar y su preferencia se inclinó hacia las actividades con el grupo, destacándose aquí la influencia socializadora que el grupo de iguales ejerce, especialmente en la adolescencia, y la disminución de la influencia familiar, como apuntan Durkheim, (1975), Piaget y Mead, (1974), (citados en Aguirre 1998).

Por otra parte, y tomando en cuenta lo que manifiesta Carretero (1998), con respecto a la independización del adolescente de la familia paterna, se observó distanciamiento entre padres e hijos. Las expectativas con respecto al programa, el interés y la percepción del trabajo realizado fueron diferentes entre ellos. Puede

decirse, como afirma Carretero, 1998), que en la adolescencia, hay un cambio entre padres e hijos en el ámbito de las ideas y valores, los modelos o patrones que tienen de lo moral y de los valores los padres, no es precisamente lo que el adolescente interioriza como propios, porque no todos responden a sus necesidades y aspiraciones.

Cabe señalar, que con respecto a la participación de los padres, no se consideraron actividades relacionadas con los valores que les permitiera acercarse a sus hijos y también hizo falta generar el compromiso de su participación. En el desarrollo de este trabajo; la invitación por escrito enviada a través de la Dirección del plantel para asistir a la reunión informativa sobre el programa, la solicitud del permiso y apoyo para que sus hijos realizaran las actividades extraescolares que se requirieran, así como contestar el cuestionario de opinión, no fueron suficientes o viables para su integración a un trabajo sobre formación de valores.

A pesar de ello, la experiencia nos permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar una propuesta integradora, con nuevas líneas de investigación, asumiendo lo que propone Puig (1996), sobre la concurrencia armoniosa de familia y escuela para formar en valores.

En el caso de la participación de los docentes, se observó un fenómeno parecido al de los padres de familia; hizo falta integrar su participación de manera activa. Afirmamos, como menciona Kohlberg (1971), que es necesario que el docente forme parte activa del proceso y que sea consciente de la importancia que tiene su rol como educador moral y su papel como facilitador del crecimiento moral de los alumnos.

En las opiniones emitidas por los docentes, se observó que:

- En el valor respeto, a los dos grupos los califican similarmente al inicio y al término del programa.
- En el valor Solidaridad, al grupo experimental se le califica mejor al final del programa que al principio. Este grupo tenía su más alto porcentaje en el criterio de “regularmente” y posteriormente cambia al de “casi siempre”

siendo favorable al término del programa. Para el grupo control no se registran cambios en la opinión.

- En el valor de responsabilidad, también la opinión fue favorable al concluir para el grupo experimental, ya que al inicio las calificaciones se dispersaban entre los cinco criterios y en el segundo cuestionario la calificación se concentra en el criterio de "casi siempre". Para el grupo control, en general las calificaciones bajan.

En la participación de padres de familia y docentes, fue notoria la desvinculación que se dio con respecto a la aplicación del programa de formación de valores. Quedó demostrado en la poca participación de los padres y el hecho de que los docentes no se involucraran en la tarea. Cabe destacar en este sentido, la importancia que tiene la insistencia de los estudiosos del tema sobre la necesidad de que todos los actores del proceso educativo formen parte activa en la formación de valores. Enfatizamos la relevancia del papel del profesorado en la formación moral, en la congruencia que debe existir entre lo que puede transmitirse de manera verbal y lo que con sus acciones y actitudes proyecte hacia el alumno. El docente, no solamente debe tener claridad y conciencia del papel que desempeña en este proceso formativo y la responsabilidad de capacitarse e investigar sobre metodologías pertinentes, de seleccionar y estructurar contenidos adecuados, sino también, debe entender y ser consciente de la influencia que ejerce sobre el alumnado como motivador, modelo y persona. Puig (1996).

En nuestra opinión, cuando el docente no se compromete a participar de manera activa e integrada al proceso, se corre el riesgo de que permanezca ajeno a las actividades que se realizan y como consecuencia, emita opiniones que pudieran ser proporcionadas a la ligera y no como producto de la observación. En este sentido no podemos asegurar la confiabilidad de las respuestas emitidas por los docentes.

Admitimos que en esta investigación, se tuvieron limitaciones con respecto a la participación del profesorado y de los padres de familia en el programa, derivadas en su mayor parte de la falta de una propuesta integradora. En consecuencia, se propone que para posteriores estudios en esta área educativa, se tome en cuenta

con la finalidad de incrementar el grado de confiabilidad en la valoración de los resultados. Estas limitantes fueron:

- Precisar la estrategia que permitiera la integración del docente y los padres de familia al programa.
- Generar el compromiso con las autoridades, los docentes y los padres de familia para incorporarse al programa.
- Definir los alcances y limitaciones de la participación del docente y padres de familia para que con base en ello se estructure el plan de trabajo.
- Determinar la forma de evaluar o medir las variables que intervienen en el proceso para garantizar que lo que se mide y la forma en que se hace proporcionara los resultados que se espera medir.

Sobre los cuestionarios de opinión, debe reconocerse la subjetividad implícita en las opiniones y la disposición de quien las emite, ya sean alumnos, docentes o padres de familia.

Por otra parte, admitimos que es necesario un mayor rigor en el control de las variables que pueden estar relacionadas con el proceso y definir con claridad lo que se pretende medir. En este caso, el cambio de opinión, como producto de la aplicación de un programa de valores, tuvo perspectivas diferentes; para los alumnos el programa representó una actividad importante y benéfica para su desarrollo personal, pero no fue visto de la misma manera por los padres de familia y los docentes.

Partiendo de lo que proponen: Kohlberg (citado en Ventura 1996), Galcerán (1994), Puig (1996), con respecto al papel intencional de la escuela para la educación moral, y la necesidad de hacer explícita la labor, se informó a los alumnos del grupo experimental sobre el programa, y para la realización de las actividades con las que practicaron los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad, cada uno eligió aquella que consideró conveniente aplicar en su vida personal durante el desarrollo del trabajo. De esta manera, como plantean Rogers y Maslow, citados en Schmelkes (1998), se pretendió que en la acción libre y comprometida del alumno, y a través de sus vivencias personales, se diera un proceso de aprendizaje significativo. En esta misma línea y siguiendo a Latapí

(1999, p. 20) se intentó “apelar al sentido ético inherente a toda persona, en donde lo esencial en el ámbito moral es la capacidad humana de optar de modo libre y responsable, ante valores diferentes”.

Parte central en este trabajo y que fue relevante, es el compromiso que los alumnos generaron consigo mismos ante su elección voluntaria y el gusto e interés que mostraron por realizar sus actividades, mismas que en su mayoría compartieron con el grupo, generándose lo que comenta Puig (1999), con respecto a la educación moral, a la que vislumbra no solamente como un proceso de construcción de sí mismo en lugar de una imposición de modelos externos, sino como una obra compartida, impulsada por guías de valor que la orienten y la impulsen. y que en este caso surgieron a partir de aquello que para los alumnos representa un valor.

En dichas actividades, fue notoria la preferencia en su elección por aquellas que realizaron con sus mismos compañeros de clase y/o actividades relacionadas con el Colegio, incluso, la elección inicial de 11 alumnos que estaba destinada a actividades en el hogar, la cambiaron para realizarla con el grupo o en el plantel; éstas actividades se distribuyeron de la siguiente manera: En el valor solidaridad 80.64%, las de respeto 61.29% y 58% las relacionadas con el valor de responsabilidad. Lo anterior, muestra aquello que apunta Durkheim (1975), Piaget, (1950) y G.H. Mead, (1974) (citados en Aguirre 1998), con respecto a la gran influencia socializadora que se da en el grupo de iguales, especialmente en la adolescencia, donde se transfiere cierta dependencia mantenida antes con la familia. Por otra parte, en la búsqueda de identidad, el adolescente encuentra en el grupo una imagen de sí y con ellos comparte y compara sus ideales, sus valores y creencias, Erikson, (1969). También Mayers y Stewart, (1965) resaltan el poder que ejerce el grupo, al que señalan como la determinante máxima de las actitudes y de los valores en el adolescente.

En opinión de los alumnos, las actividades se cumplieron. Decimos que en opinión de ellos, porque no hubo la posibilidad de observarlas para verificar su cumplimiento, y por tanto se dependió del reporte personal o grupal, excepto en los casos donde la escuela normalmente lleva registros, como la asistencia, la puntualidad, la asistencia a las asesorías, y los reportes disciplinarios de prefectura,

y especialmente de los comentarios del personal directivo, donde se obtuvo información para corroborar la veracidad del cumplimiento; sin embargo, de ésta información, puede afirmarse como cita Davitz (1982), que los jóvenes pueden mostrar un serio compromiso con valores, esperanzas e ideales, y como indica Kohlberg (1971), en sus seis del juicio moral, el joven realiza un esfuerzo por definir valores y principios válidos y aplicables, lo que más tarde formará parte del núcleo interior de su identidad.

Derivado de lo anterior, se propone que ante la limitante para medir los resultados de una investigación en valores con base en opiniones, se realice un estudio etnográfico, donde se utilicen registros de observación y se defina con precisión lo que se pretende medir y como se evaluará. Por otra parte, es necesario que el investigador garantice en lo posible su presencia y participación en las actividades planeadas para llevar a cabo la investigación.

Para futuras investigaciones, también es conveniente delimitar las actividades dentro de las cuales el alumno realice su elección, a fin de tener control sobre las variables en lo posible, para asegurar la estrategia de observación y medición. De esta manera podrán obtenerse datos más confiables.

Con respecto a los índices de aprobación del grupo control y experimental, éstos muestran en el análisis comparativo intergrupar (del semestre anterior al programa y el semestre en el que se aplicó) que el grupo experimental mejoró su nivel de aprobación en un 16.3% en los exámenes bimestrales y 8.5% en los de regularización, en tanto que el grupo control bajó 1.5% en bimestrales y 1.4% en regularización.

Cabe destacar que el grupo experimental, realizó la mayor parte de sus actividades para practicar los valores dentro del colegio o el aula y que éstas estuvieron relacionadas con la asistencia a clases, el cumplimiento de tareas, asistencia a asesorías alumno-asesor, participación en trabajos de equipo, lo que en palabras de los alumnos, influyó favorablemente en los índices de aprobación logrados, lo anterior parece indicar una relación congruente entre las acciones favorables para el aprendizaje, los resultados en aprobación y la opinión favorable

que emiten los alumnos sobre los beneficios que aporta la práctica de los valores. Derivado de lo anterior, podemos afirmar que el alumno no solamente es capaz de pensar sobre temas morales y desarrollar capacidades de razonamiento lógico, también puede incorporar el razonamiento moral actitudes y acciones que favorezcan el metaconocimiento, derivando de la experiencia la construcción de su propio juicio personal, Puig (1966), Kohlberg "et al" (1997).

Además del análisis de los índices de aprobación, se analizaron las calificaciones como valor numérico, para ello, se aplicó a los datos la prueba estadística no paramétrica denominada Prueba de los Rangos con Signo Wilcoxon, con el objeto de verificar si existían diferencias significativas al interior del grupo (intragrupal) como entre un grupo y el otro (intergrupal). Estadísticamente los resultados muestran que no hay diferencias significativas.

Para el grupo experimental, los promedios de las calificaciones obtenidas en los exámenes bimestrales, los cuales se aplican en el transcurso del semestre en dos periodos, muestran que el comportamiento es similar en ambos semestres. En el grupo control, el promedio de calificaciones en el semestre de la aplicación se decrementa a la mitad de un punto porcentual. La comparación intergrupal muestra el mismo comportamiento, ya que la diferencia es de décimas. Esto se repite en los promedios semestrales.

Parece observarse una incongruencia entre los resultados de aprobación y las calificaciones obtenidas, ya que en el primer caso mejoran pero no así en las calificaciones. Esto podría explicarse en el hecho de que el alumno que aprueba sus exámenes bimestrales, ya no tiene necesidad de presentar ningún otro aunque su calificación sea baja, siempre y cuando sea aprobatoria. En cambio la calificación final de la materia se asigna con aquella que sea aprobatoria, sin importar si se obtuvo en los exámenes regulares o extraordinarios.

Con respecto a la hipótesis de trabajo que planteamos, donde se afirma que la aplicación de un programa de Formación de Valores basado en la participación auto constructiva y racional del alumno, incide favorablemente en las opiniones referidas a los valores y su desempeño académico, señalamos sobre lo académico lo siguiente:

- En el planteamiento general del trabajo, fue necesario precisar que el desempeño académico depende de múltiples variables y no únicamente de la práctica de un valor determinado.
- Las calificaciones, no aseguran un mejor desempeño académico. Por lo tanto, es necesario considerar otros indicadores para medir esta variable y precisar en términos de conducta o actitudes los cambios que se pretende alcanzar con la aplicación de un programa.
- El tiempo de duración del programa no fue suficiente para verificar la influencia de las actividades derivadas del programa que al parecer favorecieron los índices de aprobación y la opinión de los alumnos
- Fue necesario, mayor rigor en el control de las variables que intervinieron en el proceso académico, generado en gran parte por la necesidad de establecer la estrategia adecuada y el compromiso con el personal de la Institución.

En referencia al planteamiento de la hipótesis, puede decirse que se logró el cambio favorable en las opiniones de los alumnos con respecto a los valores, pero no podemos afirmar que incidió favorablemente en el desempeño académico.

Se propone:

- Que en el ámbito de la formación de valores en las instituciones educativas, las propuestas de trabajo integren y aseguren la participación activa y comprometida de todos los involucrados en el proceso. (alumnos, docentes, padres de familia, autoridades, Etc.)
- Definir y precisar la participación de cada uno de los involucrados.
- Generar el compromiso con los involucrados.
- Tomar en cuenta las variables que no son motivo del estudio, pero que intervienen en el proceso y pueden influir en los resultados, estableciendo su control con el fin de eliminar o neutralizar sus efectos en la variable dependiente.
- Considerar los factores que pueden afectar el estudio y no pueden controlarse, medirse o manipularse, con el fin de seleccionar las estrategias más adecuadas para asegurar que los resultados se vean afectados lo menos posible.

- Que el investigador se involucre en el proceso y permanezca en lo posible cerca del desarrollo del programa para observar de manera directa el posible resultado de la aplicación del programa.
- Utilizar instrumentos de medición y/o evaluación que garanticen medir o evaluar lo que se pretende. Es decir, que ya estén validados y sean confiables ó validarlos antes de su aplicación.
- Precisar los alcances que se pretenden con la aplicación del programa.

IX. REFERENCIAS

Libros:

- Aguirre B. A. (Ed.) (1994). Psicología de la Adolescencia. Colombia: Editorial Alfaomega.
- Aspe A. V., López de Llergo A. T. (1999). Hacia un desarrollo Humano. México: Editorial Limusa.
- Azevedo de F. (1990). Sociología de la Educación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aznar P. M. (coord.). (1992). Constructivismo y Educación. Valencia: Tirant lo blanch Editores.
- Carretero M. (1997), Constructivismo y Educación. México: Editorial Progreso.
- Castillo G. (1978). Los Adolescentes. España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Castillo G. (1992). Tus hijos adolescentes. Madrid: Ediciones Palabra, S.A. Colección Hacer familia.
- Coll C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Sole I. Zavala A. (1999). El Constructivismo en el Aula. España: Editorial Grao.
- Coll C., Palacios L. y Marchesi A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Davitz L. y J. (1989). Su hijo adolescente. Colombia: Editorial Norma.
- Díaz Barriga A. F. y Hernández R. J. (1998). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial McGraw Hill.
- Diccionarios de las Ciencias de la Educación vol. I y II (1983). México: Editorial Santillana.
- Frondizi R. (1995). ¿Qué son los valores?. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Hernández R. G. (1998). Paradigma en Psicología de la Educación. México: Editorial Paidós Educador.
- Hernández S. R., Fernández C. C., Baptista L. P. (1991). Metodología de la Investigación. México: Editorial McGraw Hill.
- Hurlock E. B. (1987). Psicología de la Adolescencia. México: Editorial Paidós.

- Kohlberg L., Power F. C. y Higgins A. (1997). La Educación Moral. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Latapí S. P. (1999). La moral regresa a la escuela. México: Colección Educación UNAM.
- Lehalle H. (1990) Psicología de los adolescentes. México: Editorial Grijalbo.
- Linaza J. L. (comp.). (1986). Jerome Bruner. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Editorial Alianza Pedagógica.
- Maggi Y. R. E., Díaz Barriga A. F., Madrigal M. C., Ríos P. P., Zavala J. J. (1997). Desarrollo Humano y Calidad. México: Editorial Limusa.
- M. Martínez y J. M. Puig (coord.) (1991) La Educación Moral. Barcelona: Editorial Graó.
- Monroy C. A. (1998). La Formación de Valores en los Adolescentes. México: Editorial Panorama.
- Mora G. G. (1995). Valores Humanos y Actitudes positivas. México: Editorial McGraw Hill.
- Pick S. y López A. L. (2000). Cómo investigar en Ciencias Sociales. México: Editorial Trillas.
- Puig R. J. M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schmelkes S. (1993). La Escuela y la Formación Valoral. S/ed.

Artículos:

- Bonet C. M. (2001). Educación en valores: Reto de la Contemporaneidad. Cuba trabajo presentado en el Congreso "Pedagogía 2001", Habana, Cuba.
- Buxarrais Ma. R. (2000). Educar para la Solidaridad. Boletín del Programa Educación en Valores. pag. de Internet <http://campus-oei.org/valores/boletín8.htm> (bajado el 06/04/01).
- Chadwick B. (1998). La Psicología del Aprendizaje del Enfoque Constructivista. Capítulo Internacional Red Global para la mejora de la Performance. p. de Internet <http://me.c: mis documentos\Psicología constructivista.num> (bajado de Internet el 3/03/01).
- Constructivismo (2001) p. de Internet <http://www.psicopedagogia.com/glosario/glosario/105.html> (bajado el 05/04/01).

- Curso de Educación en Valores. Unidad 3. Objetivos y Contenidos de la Educación en Valores. pag. de Internet [http://members.es.tripod.de/El valor de educar/unidad 3.htm](http://members.es.tripod.de/El_valor_de_educar/unidad_3.htm) (bajado el 05/03/01).
- Díaz Barriga A. F. (1993). La Adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales: UNAM- CISE-Perfiles Educativos. México.
- González R. F. (1993). Adolescencia estudiantil y desarrollo de la personalidad. UNAM-CISE-Perfiles Educativos. México.
- La Concepción Constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Documento tomado del CD del Congreso "Pedagogía 2001", Habana, Cuba (febrero 2001).
- López Hurtado J. (2001). Vigencia de las ideas de L. S. Vigotsky. CD del Congreso "Pedagogía 2001", Habana, Cuba (febrero 2001).
- Piz L. D. Ma., Arango E. S., Rodríguez R. L. Zulueta R. L., Suárez Ma. del Carmen. (2001). Propuesta Metodológica para el Trabajo de Formación Laboral en la Enseñanza Preuniversitaria. Cuba Trabajo presentado en el Congreso "Pedagógico 2001", Habana, Cuba (febrero de 2001).
- Rodríguez R. I. (2001). Construcción de Valores en los Adolescentes: Función Estratégica de la Familia del siglo XXI. Trabajo presentado en el Congreso "Pedagógico 2001", Habana, Cuba.

Anexo No. 1

P L A N D E T R A B A J O

(Alumnos)

Objetivo General: Propiciar la práctica de valores en el ámbito escolar que permitan al alumno desarrollar actitudes y pautas de conducta que le ayuden a mejorar sus relaciones personales y su disposición hacia el cumplimiento de normas y tareas escolares.

Sesión No. 1

Duración 45 min.

Objetivo: Conocer la opinión de los alumnos sobre los valores y la práctica de éstos en el ámbito escolar y en la familia.

Actividad: Aplicación de un cuestionario de opinión a los alumnos. (anexo No. 3)

Sesión No. 2

Duración 30 min.

Objetivo: Que el alumno conozca el objetivo del programa y las actividades del mismo.

Actividad: Exposición en una presentación de power point de los objetivos del programa y las actividades a realizar durante la aplicación de éste.

Observaciones: Al finalizar la exposición se pidió a los alumnos que expusieran sus dudas o inquietudes; al respecto hicieron los siguientes planteamientos: -¿por qué se eligió a este grupo y no otro? - ¿Están utilizándonos como conejillo de indias? -El programa no serviría para cambiar y dudo que el grupo participe como se espera. - De nada servirá el programa si los docentes y directivos no participan; ellos también debe hacerlo. -¿Es obligatoria la participación? -¿Si no participamos se nos bajarán puntos en alguna materia? Se les explicó que la participación era voluntaria y no afectaría ningún tipo de calificación por no participar. Se informó que la elección había sido al azar.

Sesión No. 3**Duración 60 min.**

Objetivo de enseñanza-aprendizaje: Favorecer el conocimiento acerca de los valores y propiciar el intercambio de opiniones y reflexión sobre los mismos.

Actividad: Exposición sobre los valores en una presentación de power point con los siguientes contenidos temáticos: 1) Valores (concepto, clasificación, tipos y manifestación). 2) Valores morales (concepto, respeto, responsabilidad, solidaridad). 3) La educación en valores (los valores en la familia y el colegio, los valores en la sociedad). Al término de la exposición, se realizó una dinámica grupal donde los alumnos hicieron reflexiones sobre el material expuesto y establecieron comparaciones con situaciones conocidas donde se aplican los valores.

Sesión No. 4

Objetivo de enseñanza-aprendizaje: Propiciar la búsqueda de información que enfrente al alumno con nuevos conceptos relacionados con los valores y las conductas y actitudes con los que se manifiestan.

Actividad: El alumno realizará una investigación a través de internet y en materiales escritos (libros, revistas, etc). Para obtener información sobre los valores.

Sesión No. 5**Duración 120 min.**

Objetivo de enseñanza-aprendizaje: Analizar la información investigada y con pensamiento y sentido crítico relacionarla con vivencias en la clase y el colegio.

Actividad: Los alumnos organizados en equipo intercambian la información recabada, la analizan y la relacionan con vivencias en el grupo y el colegio y la exponen al grupo.

Sesión No. 6**Duración 120 min.**

Objetivo de enseñanza-aprendizaje: Identificar actitudes y conductas específicas de los personajes de la película donde se manifiesten los valores.

Actividad: Proyección de la película "El Rey León" (dibujos animados); en esta actividad los alumnos con sentido crítico identificaron en las escenas, actitudes y conductas de los personajes relacionados con la práctica de los valores. Al término de la proyección se invitó al grupo a comentar sobre sus observaciones y a compartir sus opiniones.

Sesión No. 7**Duración 60 min.**

Objetivo de enseñanza-aprendizaje: Promover que el alumno realice un proceso de reflexión orientado a tomar conciencia de sus propias valoraciones, opiniones y sentimientos (metaconocimiento) acerca de los valores.

Actividad: Realización de una dinámica grupal de clarificación de valores. En ella los alumnos realizaron un proceso de valoración sobre situaciones de la vida cotidiana (colegio, familia, sociedad) y distinguieron los valores y antivalores. Al finalizar, en una lluvia de ideas se dieron sugerencias de actividades y/o actitudes que podían realizar para practicar durante el resto del semestre los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad. De ellas eligieron cada uno libre y espontáneamente las que realizó durante la aplicación del programa.

Observaciones: El listado de estas actividades está integrado en el apartado de resultados.

Sesión No. 8**Duración 60 min.**

Objetivo de enseñanza-aprendizaje: A través del diálogo y la improvisación, propiciar la interpretación y solución de un conflicto causado por la falta de aplicación de los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad en una situación escolar.

Actividad: Realización de un Sociodrama. El grupo eligió un moderador y acordaron sobre la situación "de conflicto" a improvisar en una situación escolar generada por la falta de aplicación en los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad. Seleccionaron a los compañeros que hicieron la representación. Los alumnos que fungieron como espectadores observaron el desarrollo de la representación del sociodrama y al finalizar emitieron sus comentarios y reflexiones sobre la actividad.

Sesión No. 9, 10, 11 y 12.**Duración 60 min. cada una**

Objetivo de enseñanza-aprendizaje: Compartir experiencias a través de la expresión oral propiciando el aprendizaje socializado (interpersonal) y la reflexión y aceptación crítica de valores, normas y estilos de vida de los demás y de si mismo (metacognición).

Actividad: Dinámica grupal de intercambio de experiencias donde los alumnos expresaron su sentir y su pensar sobre las vivencias en la práctica de los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad. Externaron sus reflexiones, opiniones y sugerencias para mejorar el programa.

Estas dinámicas realizadas cada tres semanas, sirvieron para dar seguimiento a las actividades de los estudiantes y conocer sus opiniones. De sus reportes se hizo una verificación con el responsable del departamento psicopedagógico, quien fue designado por la Dirección del Plantel para apoyar en dicho seguimiento. Se encontró congruencia psicopedagógico quien fue la persona designada por la dirección del plantel para apoyar en el seguimiento de las actividades de los alumnos con lo que los alumnos mencionaron. En la Sesión No. 9 faltaron 8 jóvenes del total de 39 del grupo. Sus compañeros informaron que estos alumnos habían decidido no participar. En esta

misma sesión 11 alumnos pidieron cambiar la actividad que habían elegido por otras. El motivo principal fue su preferencia por realizar sus actividades en la escuela, el salón de clase o con sus compañeros, en lugar de realizarla en la familia como lo habían elegido. Se permitió el cambio de actividad y se registró en el concentrado que está en el apartado de los resultados.

En las 4 sesiones la participación fue positiva y rica en comentarios. El grupo mostró mucho interés en conocer las experiencias de sus compañeros y con ánimo comentaban las propias. La disposición de los participantes fue de manera general positiva y fue reiterativa la sugerencia de que el programa se aplicara en todos los grupos del colegio. Calificaron de "buen programa" la aplicación de estas actividades y pidieron que los directivos y docentes también participaran.

Sesión No. 13	Duración 45 min.
Actividad: Aplicación de un cuestionario de opinión (anexo #6).	

Sesión No. 14	Duración 60 min.
Actividad: Los alumnos participaron en una dinámica grupal con la que se cerró el programa. En ella manifestaron su sentir y pensar sobre los resultados obtenidos con la aplicación de los valores y dieron sugerencias para mejorar la práctica de ellos.	

Anexo No. 2



Por tanto encamina su labor educativa a la formación en su amplio y elevado concepto:

La persona integral que piensa, siente, valora, hace y actúa comprometiéndose consigo misma y la sociedad

El trabajo educativo limitado a impartir conocimientos, relegando el cultivo de los valores, no garantiza la formación integral de los jóvenes.

Este tema es centro de atención de educadores, investigadores, políticos, sectores sociales que busquen nuevos métodos para transformar el proceso educativo en un enfoque más humano.

En el desarrollo de estos trabajos es urgente y necesaria la participación:

Familia ↔ Escuela ↔ Sociedad

Valores

- La cualidad por la que un ser, una cosa o un hecho despierta, mayor o menor aprecio, admiración o estima.
- Las preferencias que se consideran justificadas moral, racional o estéticamente.
- Todo aquello que contribuya a la humanización, realización y superación del hombre.

Por sí misma, es la familia el primer actor de la construcción de valores, pues es en ella donde se generan, forman y asimilan los primeros valores del individuo.

Los valores no existen en abstracto ni de manera absoluta; están ligados a:

- La historia
- Las culturas
- Los individuos y las circunstancias que enfrentan
- Los diferentes grupos humanos

**L
O
S
V
A
L
O
R
E
S**

- Influyen en nuestra forma de pensar, en nuestros sentimientos y formas de comportarnos.
- Se proyectan a través de actitudes, acciones ante personas y situaciones concretas.
- Suponen un compromiso real y profundo de la persona ante sí misma y ante la sociedad en que vive.

VALORES

- Sirven de fundamento a las reglas con las cuales el individuo gobierna sus propias acciones.
- Esas reglas son los principios morales.
- Vale decir, las normas o ideas fundamentales que rigen el pensamiento y la conducta del individuo.

**V
A
L
O
R**

- De Supervivencia.
- Monetario.
- Utilitario.
- El que resalta cualidades o talentos.
- El que se refiere a los afectos y relaciones interpersonales.
- Estéticos.
- Éticos o morales.
- Espirituales.

El Colegio de Bachilleres realizará su programa, trabajando 3 de ellos:

Responsabilidad, Respeto y Solidaridad.

Para ello consideremos la definición de los valores éticos o morales.

Así como existen valores, también podemos identificar **contravalores**; los que se oponen a un valor concreto, ejemplo:

```

    graph TD
      A[ ] --> B(maldad)
      A --> C(bondad)
      A --> D(injusticia)
      A --> E(justicia)
  
```

Los **contravalores** (llamados también **antivalores** o **valores negativos**) impiden o van en contra del desarrollo pleno de las personas y de una convivencia fraterna, libre e igualitaria.

VALORES

Los **valores éticos o morales** son principios con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso "de conciencia" y los emplean para juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas.

RESPONSABILIDAD

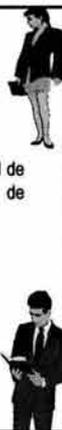
Responsabilidad viene de "responder", facultad que permite al hombre interactuar, comprometerse y aceptar las consecuencias de un hecho libremente realizado.

RESPONSABILIDAD

[Redacted content]

LA PERSONA RESPONSABLE

- Es digna de todo crédito.
- Se puede confiar en ella y en su palabra.
- Sus actos responden íntegramente a sus compromisos.
- Siempre se esfuerza por hacerlo todo bien, sin necesidad de tener supervisión, recibir promesas ni ser objeto de amenazas.
- Cuida de los detalles.
- Ofrece garantía en los procedimientos.
- Es amiga de lo óptimo y enemiga de la mediocridad.
- Jamás se limita al juicio o evaluación de los demás.
- Su meta es la perfección.



- Exige un trato amable y cortés.
- Es la esencia de las relaciones humanas, de la vida en comunidad, del trabajo en equipo y de cualquier relación interpersonal.
- Es garantía absoluta de transparencia.
- Crea un ambiente de seguridad y cordialidad.
- Permite la aceptación de las limitaciones ajenas y el reconocimiento de las virtudes de los demás.
- Evita las ofensas y las ironías; no deja que la violencia se convierta en el medio para imponer ordenes.
- Conoce la autonomía de cada ser humano y acepta complacido el derecho a ser diferente.

¿Por qué vincular la autonomía y la obligación por decisión propia indica un alto grado de madurez personal?

- Porque implica la autoconducción de nuestra vida.
- Porque vincular la autonomía y la obligación por decisión propia indica un alto grado de madurez personal.
 - Porque solo si el estudiante es responsable puede mostrar una actitud de constante disposición a responder positivamente manifestando sus valores.
 - Porque el estudiante debe saber identificar y elegir los valores a los que debe responder y no a todo lo que le llega del exterior (modas, prejuicios, opiniones, etc).

RESPONSABILIDAD

Esta vida dispone el camino para el bienestar y la unión de comunidad. La persona que tanto sabe, más bien que su peso por el mundo constituye una experiencia compartida y que, por tanto, las necesidades, dilemas y cumplimientos de los demás no la pueden ser ajenos.

Su satisfacción no se construye de espaldas al bienestar de los demás.

17

- Las personas crean vínculos con otras para desarrollar su vida comunitaria.
- Se manifiesta en la vida cotidiana no solo en circunstancias extremas.
- Se compromete con los demás, tanto con los cercanos como con la humanidad.
- Incluye la generosidad, el desprendimiento y el espíritu de cooperación y participación.

- Indica una ayuda concreta y no una simple emoción subjetiva.

Existen otros conceptos que deben distinguirse en relación con los de actitud y valor.

Uno de éstos es la *opinión*, que es la manifestación pública, por lo general verbalizada, de un sentimiento o creencia. Expresa un valor o una actitud.

ACTITUD

Un concepto importante y estrechamente ligado a los valores es el de *actitud*.

- Son tendencias o disposiciones adquiridas que predisponen a la persona a percibir de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar consistentemente frente a él.
- Es una conducta donde interviene el carácter, el conocimiento y los sentimientos del individuo.
- Implican juicios evaluativos.

Otro concepto relevante es el de *hábito*, que es un comportamiento o modo regular de proceder adquirido por repetición de actos similares.

Cuando un hábito positivo es llevado a su máxima expresión se dice que la persona que lo desarrolla es *virtuosa*, por que tiene la destreza requerida para realizar algo o encarna una gran cualidad o virtud.

ACTITUD

- Se enfocan hacia un objeto, persona o situación determinada; siempre hay un algo o alguien que nos resulta agradable, desagradable o indiferente.
- Son manifestaciones de lo más íntimo de las personas ante situaciones concretas.
- Se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal (gestos, silencios, no participación, etc) y se transmiten con la intención de que sean recibidas o entendidas por los otros.

Presentaremos algunas reflexiones sobre esta etapa.

ADOLESCENCIA

Se caracteriza por las transformaciones fisiológicas (aparición de los caracteres sexuales secundarios) y psicológicos (capacidad de pensamiento abstracto, nueva escala de valores), que varían según el sexo y las condiciones sociales.

De acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo y emocional del adolescente y considerando el enfoque constructivista de la educación, el alumno:

ADOLESCENCIA

Es fundamentalmente, el nacimiento de algo en el hombre, su interioridad, la propia intimidad, la transición entre el niño y el adulto, donde la aparición de la vida interior completa su evolución.

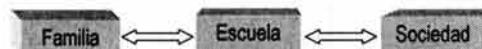
- Se forjan las experiencias y se genera la socialización de los individuos.
- Se ponen en juego las capacidades humanas y se potencian o limitan las posibilidades de realización, trascendiendo las predisposiciones hereditarias e instintivas que individualizan a cada persona.
- Se determinan, finalmente, los sentimientos, los pensamientos y las actitudes del sujeto.

Nuestro objetivo es lograr un cambio positivo en las actitudes y hábitos de los alumnos educando de ellos todas las virtudes y desarrollando al máximo sus potencialidades, para conseguir seres humanos maduros, responsables y libres.

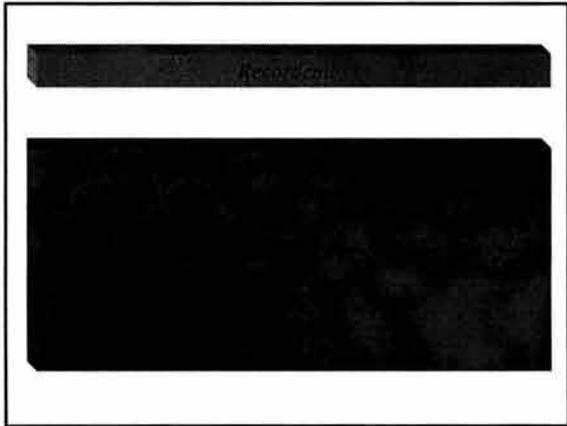
La adolescencia rompe el orden y estabilidad de la infancia, y es en este momento de ruptura cuando hay que actuar, y actuar bien. Si no lo hacemos, el o la joven queda desorganizado, inmaduro, porque todos esos elementos de su ser quedan sueltos, sin integración, con el agravante de que cualquiera de ellos puede sofocar y anular lo más noble de la persona.

No hay que olvidar que es un ser tan contradictorio, inconstante, tan audaz e impetuoso para planear como fácil y temido para no cumplir, es fluctuante, irracional a veces, impetuoso, en raras repentinamente rebelde, inexplicablemente melancólico.

Entendiendo que en la formación de valores existe el compromiso compartido y la corresponsabilidad de:



Contribuyamos todos participando activamente en el programa.



Anexo No. 3

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS (INICIAL)

Es importante para nosotros conocer tu opinión con respecto a los valores, entendiendo éstos como “todo aquello que contribuya a la humanización, realización y superación del hombre”.

Con sinceridad contesta las preguntas que a continuación te presentamos

1. ¿Cuáles son los valores escolares cotidianos que se practican en tu Colegio?

2. ¿Cuáles son los valores escolares cotidianos que consideras se deben desarrollar?

3. ¿Quiénes en tu Colegio crees que deberían practicarlos y qué valores deberían ser?

4. ¿Qué beneficio traería para ti practicar los valores?

5. ¿Qué valores se practican en tu familia?

6. ¿Cómo defines el valor “**Respeto**”?

7. En tu Colegio ¿Quiénes lo practican y quiénes no?

Da un ejemplo de conducta que tú practicas y consideras es “**Respeto**”

8. ¿Quiénes crees deberían practicar el valor “**Respeto**”?

9. ¿Qué beneficios puede traer la práctica del valor "**Respeto**"?

10. ¿Cómo defines el valor "**Responsabilidad**"?

11. En tu Colegio ¿Quiénes lo practican y quiénes no?

12. Da un ejemplo de conducta que tú practicas y consideras es "**Responsabilidad**"

13. ¿Quiénes crees deberían practicar el valor "**Responsabilidad**"?

14. ¿Qué beneficios puede traer la práctica del valor "**Responsabilidad**"?

15. ¿Cómo defines el valor "**Solidaridad**"?

16. En tu Colegio ¿Quiénes lo practican y quiénes no?

17. Da un ejemplo de conducta que tú practicas y consideras es "**Solidaridad**"

18. ¿Quiénes crees deberían practicar el valor "**Solidaridad**"?

19. ¿Qué beneficios puede traer la práctica del valor "**Solidaridad**"?

Anexo No. 4

CUESTIONARIO PARA DOCENTES (INICIAL)

Estimado Docente:

El Colegio de Bachilleres como institución educativa, contempla como parte de su misión proporcionar a sus educandos una formación integral; dentro de las acciones encaminadas al cumplimiento de este objetivo, se llevará a cabo un programa piloto de formación de valores que nos permita apoyar a nuestros alumnos con actividades que les ayuden a desarrollar su calidad humana.

Por lo anterior, le agradeceremos conteste el siguiente cuestionario poniendo en el paréntesis el número de la respuesta que considere sea la que corresponda, en la siguiente escala:

(1) *Nunca* (2) *Algunas veces* (3) *Regularmente*
(4) *Casi siempre* (5) *Siempre*

1. ¿Los alumnos cumplen en el tiempo establecido con los trabajos extra clase que se le piden? ()
2. ¿Llegan puntuales a la clase? ()
3. ¿Cumplen con el 80% de asistencias que es el mínimo establecido?..... ()
4. ¿Justifican sus inasistencias oportunamente? ()
5. Cuándo entregan sus trabajos extra clase ¿Éstos cumplen con lo solicitado? ()
6. ¿Participan en clase cuando se les solicita? ()
7. ¿Cumplen con los compromisos contraídos con el grupo? ()
8. ¿Se dirigen a Usted con respeto en la clase cuando le solicitan información sobre el tema que están tratando? ()
9. ¿Atienden su solicitud de guardar silencio, orden o atención cuando se los pide?..... ()
.....
10. Entre ellos ¿Muestran actitudes respetuosas en su trato? ()
11. ¿Le tratan con respeto fuera del salón de clase? ()
12. ¿Acatan su autoridad como docente? ()

13. ¿Le piden permiso para entrar o salir del salón durante el desarrollo de la clase? ()
14. Las actitudes y opiniones del alumno respecto a su trabajo ¿Son ofensivas o irónicas? ()
15. Las actitudes y opiniones sobre el trabajo que realizan los compañeros del grupo ¿Son ofensivas o irónicas? ()
16. Cuando realizan trabajos en equipo ¿Se ayudan y comprometen para la realización del mismo? ()
17. ¿Apoyan las tareas grupales que se les solicitan? ()
18. ¿Se muestran cooperativos cuando se les invita a apoyar en actividades que la institución organiza? ()
19. ¿Participan voluntariamente en actividades que convocan otras instituciones (Cruz Roja, comités de apoyo comunitario, brigadas de ayuda o damnificados, etc.) ()
20. ¿Demuestran su apoyo con acciones concretas a compañeros que atraviesan por alguna dificultad? ()
21. ¿Cooperan voluntariamente en trabajos que otros grupos organizan en beneficio del Plantel? ()

Anexo No. 5

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA (INICIAL)

Señor Padre de Familia:

El Colegio de Bachilleres como institución educativa, contempla como parte de su misión proporcionar a sus educandos una formación integral; dentro de las acciones encaminadas al cumplimiento de este objetivo, se llevará a cabo un programa piloto de formación de valores que nos permita apoyar a nuestros alumnos con actividades que les ayuden a desarrollar su calidad humana.

Por lo anterior, le agradeceremos conteste el siguiente cuestionario poniendo en el paréntesis el número de la respuesta que considere sea la que corresponda, en la siguiente escala:

- (1) *Nunca* (2) *Algunas veces* (3) *Regularmente*
(4) *Casi siempre* (5) *Siempre*

1. ¿Su hijo (a) ayuda voluntariamente en las tareas propias del hogar? ... ()
2. ¿Su hijo (a) llega a la hora señalada después de una fiesta? ()
3. ¿Su hijo (a) hace la tarea de la escuela por iniciativa propia? ()
4. ¿Su hijo (a) cumple con los acuerdos que establecen? ()
5. ¿Su hijo (a) acepta la autoridad de buen modo? ()
6. ¿Su hijo (a) tiene su habitación en orden sin que se lo pidan? ()
7. ¿Su hijo (a) apoya a sus hermanos menores en sus tareas? ()
8. ¿Su hijo (a) participa en actividades de apoyo a la comunidad?..... ()
9. ¿Su hijo (a) comparte sin ofuscarse objetos personales con miembros de la familia? ()
10. ¿Su hijo (a) apoya a un amigo cuando éste tiene problemas? ()
11. ¿Su hijo (a) obedece sin replicar las reglas de la casa? ()
12. ¿Su hijo (a) cumple los quehaceres que se le encomiendan en el tiempo y la forma indicada? ()

13. ¿Su hijo (a) pertenece a algún grupo de ayuda comunitaria? ()
14. ¿Su hijo (a) se dirige respetuosamente a Papá y Mamá para pedir lo que necesita? ()
15. ¿Su hijo (a) respeta la forma de ser de sus padres? ()
16. ¿Su hijo (a) se relaciona respetuosamente con sus hermanos? ()

Anexo No. 6

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS (FINAL)

Una vez concluido el Programa "Formación de Valores" en el que participaste, y ahora que tienes más información sobre este tema, deseamos conocer tu opinión con respecto al trabajo que desarrollaste.

Con sinceridad contesta las preguntas que a continuación te presentamos.

1. ¿Cuáles son los valores escolares cotidianos que se practican en tu Colegio?

2. ¿Cuáles son los valores escolares cotidianos que consideras se deben desarrollar?

3. ¿Quiénes en tu Colegio crees que deberían practicarlos y qué valores deberían ser?

4. ¿Qué beneficio trajo para ti practicar los valores?

5. ¿Qué valores se practican en tu familia y cuáles trabajaste con ellos en este programa?

6. ¿Cómo defines el valor "**Respeto**"?

7. En tu Colegio ¿Quiénes lo practican y quiénes no?

8. Da un ejemplo de conducta que tú practicaste y consideras es "**Respeto**"

9. En el Colegio ¿Quiénes crees que deberían practicar el valor "**Respeto**"?

10. ¿Qué beneficios te aportó la práctica del valor "**Respeto**"?

11. ¿Cómo defines el valor "**Responsabilidad**"?

12. En tu Colegio ¿Quiénes lo practican y quiénes no?

13. Da un ejemplo de conducta que tú practicaste y consideras es "**Responsabilidad**"

14. ¿Quiénes crees que deberían practicar el valor "**Responsabilidad**"?

14. ¿Qué beneficios te aportó la práctica del valor "**Responsabilidad**"?

15. ¿Cómo defines el valor "**Solidaridad**"?

16. En tu Colegio ¿Quiénes lo practican y quiénes no?

17. Da un ejemplo de conducta que tú practicaste y consideras es "**Solidaridad**"

18. ¿Quiénes crees que deberían practicar el valor "**Solidaridad**"?

19. ¿Qué beneficios te aportó la práctica del valor "**Solidaridad**"?

Anexo No. 7

CUESTIONARIO PARA DOCENTES (FINAL)

Estimado Docente:

Como es de su conocimiento el grupo 2º D, a quien Usted impartió clase durante este Semestre 2001-A, que recientemente finalizó, estuvo trabajando en un programa piloto de "Formación de Valores", del cual le dimos la información al inicio del mismo.

Por lo anterior, le agradeceremos conteste el siguiente cuestionario poniendo en el paréntesis el número de la respuesta que considere sea la que corresponda, en la siguiente escala:

- (1) *Nunca* (2) *Algunas veces* (3) *Regularmente*
(4) *Casi siempre* (5) *Siempre*

1. ¿Los alumnos cumplieron en el tiempo establecido con los trabajos extra clase que se les pidieron durante la aplicación del programa? ()
2. ¿Llegaron puntuales a la clase? ()
3. ¿Cumplieron con el 80% de asistencias que es el mínimo establecido? ()
4. ¿Justificaron sus inasistencias oportunamente? ()
5. Cuándo entregaron sus trabajos extra clase ¿Éstos cumplieron con lo solicitado? ()
6. ¿Participaron en clase cuando se les solicitó? ()
7. ¿Cumplieron con los compromisos contraídos con el grupo? ()
8. ¿Se dirigieron a Usted con respeto en la clase cuando le solicitaron información sobre el tema que estaban tratando? ()
9. ¿Atendieron su solicitud de guardar silencio, orden o atención cuando se los pidió? ()
10. Entre ellos ¿Mostraron actitudes respetuosas en su trato? ()
11. ¿Le trataron con respeto fuera del salón de clase? ()
12. ¿Acataron su autoridad como docente? ()
13. ¿Le pidieron permiso para entrar o salir del salón durante el desarrollo de la clase? ()

14. Las actitudes y opiniones del alumno respecto a su trabajo ¿Fueron ofensivas o irónicas? ()
15. Las actitudes y opiniones sobre el trabajo que realizaron los compañeros del grupo ¿Fueron ofensivas o irónicas? ()
16. Cuando realizaron trabajos en equipo ¿Se ayudaron y comprometieron para la realización del mismo? ()
17. ¿Apoyaron las tareas grupales que se les solicitó? ()
18. ¿Se mostraron cooperativos cuando se les invitó a apoyar en actividades que la institución organizó? ()
19. ¿Participaron voluntariamente en actividades que convocaron otras instituciones (Cruz Roja, comités de apoyo comunitario, brigadas de ayuda o damnificados, etc.) ()
20. ¿Demostraron su apoyo con acciones concretas a compañeros que atravesaron por alguna dificultad? ()
21. ¿Cooperaron voluntariamente en trabajos que otros grupos organizaron en beneficio del Plantel? ()

Anexo No. 8

CUESTIONARIOS PARA PADRES DE FAMILIA (FINAL)

Señor Padre de Familia:

Como es de su conocimiento, durante el semestre 2001-A, que se llevó a cabo de Febrero a Junio del presente año, se realizó un programa piloto de "Formación de Valores" que tuvo como propósito ayudar a nuestros alumnos con actividades que les ayuden a desarrollar su calidad humana.

Se hace la aclaración de que las preguntas se refieren al comportamiento que los jóvenes presentaron únicamente durante la aplicación del Programa "Formación de Valores" (Marzo-Junio), por lo que es importante responder pensando en ese periodo.

Por lo anterior, le agradeceremos conteste el siguiente cuestionario poniendo en el paréntesis el número de la respuesta que considere sea la que corresponda, en la siguiente escala:

- (1) *Nunca* (2) *Algunas veces* (3) *Regularmente*
(4) *Casi siempre* (5) *Siempre*

1. ¿Su hijo (a) ayudó voluntariamente en las tareas propias del hogar? ()
2. ¿Su hijo (a) llegó la hora señalada después de una fiesta? ()
3. ¿Su hijo (a) hizo la tarea de la escuela por iniciativa propia? ()
4. ¿Su hijo (a) cumplió con los acuerdos que establecieron? ()
5. ¿Su hijo (a) aceptó la autoridad de buen modo? ()
6. ¿Su hijo (a) tuvo su habitación en orden sin que se lo pidieran? ()
7. ¿Su hijo (a) apoyó a sus hermanos menores en sus tareas? ()
8. ¿Su hijo (a) participó en actividades de apoyo a la comunidad? ()
9. ¿Su hijo (a) compartió sin ofuscarse objetos personales con miembros de la familia? ()
10. ¿Su hijo (a) obedeció sin replicar las reglas de la casa? ()
11. ¿Su hijo (a) cumplió los quehaceres que se le encomendaron en el tiempo y la forma indicada? ()

12. ¿Su hijo (a) se dirigió respetuosamente a Papá y Mamá para pedir lo que necesitó? ()
13. ¿Su hijo (a) respetó la forma de ser de sus padres? ()
14. ¿Su hijo (a) se relacionó respetuosamente con sus hermanos? ()

CUADRO No. 6

CALIFICACIONES BIMESTRALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Sujeto	SEXO	EDAD	BIMESTRE UNO														PROM	BIMESTRE DOS														PROM	
			MAT. I		QUIM. I		HGQR		ICS		ING. I		TLR I		MI I			MAT. I		QUIM. I		HGQR		ICS		ING. I		TLR I		MI I			
1	M	16	50	50	60	60	92	76	80	86	80	62	76	76	77	63	70.6	80	75	84	50	77	60	71	60	64	64	90	90	81	100	72.8	
2	F	16	60	63	60	50	68	60	83	73	50	50	73	93	79	65	66.2	84	80	80	50	80	60	86	60	60	50	80	80	70	100	70.8	
3	F	17	50	50	65	60	84	68	88	80	62	50	84	84	61	50	66.9	66	50	69	50	70	50	82	60	64	64	85	85	65	71	66.2	
4	F	16	50	50	60	69	84	60	73	73	82	70	84	84	68	72	69.9	78	70	77	64	75	60	90	80	60	60	85	85	74	85	73.7	
5	F	17	60	50	61	60	68	50	68	68	70	63	67	67	65	50	61.9	88	85	50	67	64	60	50	60	70	70	85	85	65	100	69.2	
6	F	16																															
7	F	16	85	70	77	99	92	84	97	91	95	82	87	87	100	100	89.0	92	80	100	100	90	90	93	80	90	90	90	90	100	100	91.2	
8	F	15	86	75	76	60	50	50	84	71	80	60	70	70	60	50	67.3	70	70	88	60	70	50	68	50	50	50	90	90	50	50	65.8	
9	F	15	60	65	66	76	76	50	62	64	67	66	67	67	72	93	67.9	66	65	63	50	75	50	62	50	70	70	70	70	93	100	65.7	
10	M	16	80	90	67	75	68	60	76	87	74	60	100	100	65	61	75.9	91	85	100	91	70	68	80	80	64	64	90	90	72	85	80.4	
11	F	16	50	50	50	60	68	50	79	72	65	60	76	76	63	61	62.9	60	50	68	50	60	50	68	60	50	50	85	85	88	50	63.4	
12	F	17	70	50	60	50	84	50	70	70	90	80	82	82	79	50	69.1	60	50	64	50	60	50	85	60	68	68	85	85	50	50	64.2	
13	F	16	65	75	50	50	50	60	74	70	80	73	82	82	86	60	68.4	79	79	70	60	62	50	66	60	50	50	90	90	63	82	66.8	
14	M	16	76	85	73	67	76	76	95	95	85	70	80	80	81	61	78.6	80	80	78	60	80	60	65	76	76	76	85	85	100	75	77.0	
15	F	17																															
16	F	16	60	60	50	50	68	50	62	61	60	60	76	76	50	50	59.5	68	60	86	50	60	50	63	67	71	71	85	85	100	100	70.5	
17	M	16	50	50	72	50	100	76	80	75	75	60	85	85	50	65	69.5	60	50	62	85	75	50	88	72	50	50	85	90	65	50	67.8	
18	M	16	83	90	71	50	50	92	86	81	90	90	82	82	67	81	78.2	83	80	92	60	60	60	88	76	60	65	100	100	93	50	78.2	
19	F	15	83	95	88	77	84	50	95	95	75	74	100	100	100	100	86.9	80	70	97	85	85	87	95	97	70	70	100	100	100	100	87.4	
20	F	18	50	50	67	60	60	50	50	68	50	50	76	76	50	50	57.6	60	50	81	50	66	50	68	50	65	65	90	90	63	50	65.2	
21	F	16	50	50	50	50	92	76	50	50	60	60	76	76	62	50	60.9	68	65	71	50	60	50	73	60	70	70	60	60	50	50	62.1	
22	M	17	85	85	80	81	84	76	75	75	50	50	76	76	91	62	74.7	81	75	60	50	70	60	95	80	60	60	80	50	98	73	70.7	
23	F	16	70	70	71	69	68	60	77	77	85	66	70	80	75	61	71.4	76	75	79	50	72	60	85	60	65	65	90	90	81	100	72.9	
24	F	15	50	50	60	60	60	50	97	93	77	50	82	82	93	72	69.7	81	75	87	60	60	60	85	76	62	62	95	95	93	100	76.2	
25	F	16	50	50	50	60	76	50	78	50	50	60	67	67	66	61	59.6	65	60	75	50	60	50	83	60	64	64	85	85	79	50	67.7	
26	F	16	50	65	50	50	84	50	80	73	82	60	80	80	61	83	67.7	50	50	79	50	75	60	60	62	50	50	85	85	88	50	64.9	
27	M	16	80	85	60	76	93	83	66	83	60	60	86	62	77	74	74.6	87	85	98	60	83	73	63	60	60	70	90	65	50	50	72.6	
28	M	16	50	50	50	50	100	68	50	50	67	78	100	100	86	50	67.8	63	60	65	50	77	60	88	60	60	66	100	100	67	75	70.5	
29	M	16	90	72	80	66	95	71	100	86	80	80	85	72	74	50	78.6	100	93	83	91	93	86	76	90	80	80	78	100	80	69	86.9	
30	F	17																															
31	F	17																															
PROMEDIOS GRUPALES			64.6	64.6	63.9	62.4	76.8	62.8	76.9	74.7	71.9	64.6	80.3	80.1	72.5	64.6	70.0	74.7	69.1	78.0	60.9	71.4	59.8	76.9	66.9	63.8	64.2	86.4	85.4	77.0	74.6	72.1	
Prom. Bim			64.6	63.1	69.8	75.8	68.2	80.2	68.6	70.0	71.9	69.4	65.6	71.9	64.0	85.9	75.8	72.1															

CUADRO No. 7

CALIFICACIONES BIMESTRALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Sujeto	SEXO	EDAD	BIMESTRE UNO														BIMESTRE DOS															
			MAT. II		QUIM. II		FIS. I		H.M. I		ING. II		TLR II		GEOG.		PROM.	MAT. II		QUIM. II		FIS. I		H.M. I		ING. II		TLR II		GEOG.		PROM.
1	M	16	62	96	68	50	70	60	70	80	65	70	90	90	91	76	74.1	63	75	50	67	50	50	90	90	80	80	50	70	50	70	67.1
2	F	16	62	65	71	60	50	50	70	60	50	50	80	80	50	60	61.3	83	70	50	70	80	77	70	80	72	72	82	82	68	62	71.9
3	F	17	60	50	77	50	70	70	50	60	50	50	80	80	85	94	66.1	60	70	50	60	50	50	90	90	81	81	72	72	61	79	69.7
4	F	16	50	68	75	50	70	80	80	60	65	70	90	90	80	72	71.4	80	70	50	65	50	50	50	70	85	85	72	72	74	76	66.8
5	F	17	70	93	60	60	50	70	60	70	60	60	80	80	77	78	69.1	100	90	90	67	60	95	50	70	81	85	74	74	62	84	75.5
6	F	16																														
7	F	16	94	100	100	100	100	70	90	90	74	75	100	100	95	94	91.6	100	100	100	88	100	100	100	100	90	90	100	100	85	100	96.4
8	F	15	65	90	60	50	70	65	80	80	61	61	90	90	66	81	72.1	90	80	87	66	60	75	60	70	61	61	68	68	78	66	69.2
9	F	15	72	100	75	65	100	75	80	70	68	63	80	80	73	70	76.5	100	90	100	84	80	100	70	70	94	95	86	86	74	78	85.2
10	M	16	90	100	80	65	85	75	80	70	60	60	80	80	80	91	78.3	73	100	50	70	75	82	80	80	75	75	100	100	74	92	81.0
11	F	16	50	83	66	50	50	50	80	70	50	50	60	60	64	60	60.2	70	70	61	65	80	80	70	60	60	90	68	68	62	68	69.4
12	F	17	50	50	64	50	50	50	60	60	60	60	90	90	70	50	61.0	50	50	50	67	50	50	60	90	95	95	80	80	60	92	70.7
13	F	16	81	85	50	50	50	60	80	60	50	50	90	90	69	72	66.9	73	80	61	78	70	85	60	70	68	70	100	100	62	62	74.3
14	M	16	60	70	79	68	70	50									66.2	50	50	69	82	50	90	70	60	66	66	68	68	64	74	67.5
15	F	17																														
16	F	16	50	75	50	62	60	60	80	70	60	60	70	70	63	50	62.9	73	80	66	62	50	50	60	90	62	62	72	72	50	60	64.3
17	M	16	50	50	50	50	50	50	90	90	62	65	80	80	79	77	65.9	62	50	50	73	65	65	70	80	63	75	60	60	74	60	65.0
18	M	16	60	85	80	50	65	50	70	80	65	65	100	100	62	85	72.6	63	50	72	90	50	50	100	100	80	80	84	84	68	50	73.7
19	F	15	80	65	94	85	85	80	100	80	85	90	100	100	83	83	86.4	89	100	94	93	85	90	90	90	90	95	100	100	70	96	91.8
20	F	18	60	88	50	50	85	60	70	50	62	65	80	80	50	50	64.3	70	50	50	63	50	50	50	80	70	70	68	68	66	76	62.4
21	F	16	70	100	89	50	70	80	100	80	50	50	80	80	71	80	75.0	63	70	74	60	80	85	80	90	70	70	76	0	74	96	71.2
22	M	17	60	90	77	82	100	80	90	80	73	75	80	80	76	98	81.5	61	70	50	60	50	100	80	80	75	75	84	84	64	94	74.3
23	F	16	86	100	82	75	100	85	50	50	71	75	80	80	80	80	78.1	93	90	77	70	80	80	60	70	78	80	78	78	64	60	74.2
24	F	15	73	78	75	50	70	60	90	90	68	70	80	80	63	74	72.9	50	60	50	65	50	60	80	80	73	75	88	88	76	80	71.2
25	F	16	69	78	64	82	75	80	50	60	62	62	70	70	50	50	65.9	72	80	60	76	80	75	50	50	90	90	74	74	66	50	70.4
26	F	16	50	50	50	50	50	50	60	80	65	65	90	90	72	50	62.3	63	50	66	62	50	50	80	70	70	70	72	72	60	50	63.2
27	M	16	83	100	80	50	65	50	70	60	50	50	80	80	80	100	71.3	100	80	70	74	60	90	50	80	66	70	68	68	75	75	71.2
28	M	16	50	50	63	50	60	50	70	60	50	50	80	80	68	62	60.2	50	50	50	69	70	50	80	50	50	50	70	70	69	77	61.9
29	M	16	84	76	72	72	65	60	80	90	60	60	90	90	88	95	77.3	100	80	72	72	100	90	90	80	84	84	82	82	68	82	82.0
30	F	17																														
31	F	17																														
PROMEDIOS GRUPALES			66.3	79.1	70.4	60.2	69.8	63.7	75.0	71.2	61.4	62.3	83.5	83.5	72.5	74.3	70.9	74.1	72.4	65.5	71.0	65.7	72.9	71.9	77.4	75.1	77.4	78	75.6	67.3	74	76.5
			72.7		65.3		66.8		73.1		61.9		83.5		73.4		70.9	73.3		68.3		69.3		74.6		76.3		76.6		70.9		72.8

CUADRO No. 9

CALIFICACIONES BIMESTRALES DEL GRUPO CONTROL DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Sujeto	SEXO	EDAD	BIMESTRE UNO														BIMESTRE DOS																
			MAT. II		QUIM. II		FIS. I		H.M. I		ING. II		TLR II		GEOG.		PROM.	MAT. II		QUIM. II		FIS. I		H.M. I		ING. II		TLR II		GEOG.		PROM.	
1	F	16	66	83	73	75	50	50	90	90	68	70	91	91	100	88	77.5	76	65	72	50	90	90	100	70	74	74	88	88	100	100	81.6	
2	F	16	60	80	71	70	65	65	90	80	80	80	85	90	74	76	76.1	60	65	75	64	95	95	80	70	90	90	100	100	84	84	84.0	
3	F	16	50	77	61	65	50	50	70	70	60	60	81	81	60	72	64.8	80	50	50	50	70	70	60	70	80	80	61	61	66	67	64.2	
4	F	16	60	91	78	85	50	50	80	80	73	75	80	80	77	72	73.6	100	100	68	81	70	70	60	70	74	74	76	76	92	83	76.5	
5	F	16	87	90	73	95	50	60	90	80	71	75	85	85	81	83	78.9	95	83	65	50	95	95	90	100	71	71	82	82	85	84	81.0	
6	F	16	85	90	87	100	50	50	90	90	50	50	84	84	84	71	76.1	100	100	70	50	75	75	70	60	87	87	74	74	83	91	76.6	
7	F	16	72	90	84	98	60	50	70	90	74	75	97	97	85	70	79.4	65	79	50	50	80	80	80	60	67	70	84	84	74	73	71.6	
8	M	15	60	94	78	73	70	70	70	90	76	80	88	88	91	74	78.7	70	100	50	50	75	75	60	80	76	76	92	92	50	50	71.2	
9	M	17	50	50	50	50	61	50	95	90	90	90	61	61	100	75	69.5	60	60	72	69	50	76	85	85	74	80	99	70	80	80	75.4	
10	M	16	50	94	69	60	50	50	60	90	62	65	85	85	79	73	69.4	72	62	50	50	100	100	80	60	63	63	90	90	72	72	73.2	
11	F	19																															
12	M	16	60	60	60	60	50	50	50	50	67	70	70	70	68	66	60.8	76	60	50	82	75	75	50	80	50	50	60	60	60	50	61.7	
13	F	16	50	88	50	50	50	50	60	70	60	60	76	76	50	50	60.0	60	60	50	50	70	70	50	50	50	50	70	70	50	60	57.7	
14	M	16	65	96	50	86	50	50	50	60	60	60	80	80	65	82	66.7	50	50	50	68	98	98	50	70	73	50	76	76	60	50	66.8	
15	M	16	70	60	60	50	50	50	50	50	63	70	80	80	76	66	62.5	50	50	50	50	50	50	50	50	61	61	68	68	50	64	55.5	
16	F	17																															
17	F	16	50	60	62	78	60	50	60	90	65	70	86	86	85	68	69.3	72	83	65	71	95	95	70	80	71	71	78	78	73	75	77.3	
18	F	16	50	86	50	50	50	50	60	50	50	50	73	73	75	50	58.4	65	50	50	50	75	75	70	70	70	70	62	62	50	50	61.8	
19	M																																
20	F	16	50	60	78	93	50	50	80	80	60	60	77	77	89	65	69.2	100	86	50	50	60	60	70	70	75	75	63	63	65	67	65.7	
21	M	16	65	79	61	61	50	50	60	90	73	75	91	91	80	81	71.9	72	93	50	71	95	95	100	80	80	80	100	100	60	50	81.1	
22	F	16	50	60	60	73	50	50	60	70	60	60	91	91	50	65	63.6	50	50	65	50	100	100	50	50	61	61	62	62	70	71	65.5	
23	M	16	50	50	50	50	50	50	70	70	50	50	73	73	72	50	57.7	50	50	50	50	95	95	50	60	68	68	80	50	63	66.1		
24	M	16	68	92	50	50	85	85	90	90	62	65	70	70	85	98	75.7	50	50	66	50	89	89	70	60	50	50	84	84	68	50	66.2	
25	F	16	92	100	92	96	50	50	60	90	60	60	91	91	85	67	77.4	100	100	80	89	50	50	80	70	86	86	100	100	71	69	79.3	
26	M	18	68	92	50	75	50	50	70	70	69	70	73	73	80	67	68.4	50	65	50	50	100	100	60	80	50	50	82	82	66	70	69.6	
27	F	17																															
28	F	16	50	100	72	95	65	65	70	80	71	75	82	82	83	68	75.6	65	65	81	81	80	80	90	80	71	71	92	92	86	83	80.9	
29	F	20																															
30	F	19																															
31	M	17																															
32	F	17	50	94	68	66	60	50	70	80	61	65	70	70	70	76	67.9	65	65	50	67	90	90	70	70	50	50	84	84	75	72	70.5	
33	M	16	77	94	50	68	50	50	70	60	71	65	90	90	91	73	71.4	50	50	50	50	50	50	50	70	70	70	78	78	74	50	60.8	
34	F	16																															
35	M	20	70	96	62	50	80	80	50	70	50	50	75	75	71	75	68.1	80	65	80	75	100	100	60	60	50	50	50	50	60	50	65.4	
36	F	16																															
37	F	17	50	94	50	50	50	65	80	70	77	80	80	90	66	75	69.8	60	50	50	50	90	90	80	80	76	76	86	86	50	50	70.3	
38	F	16	87	97	90	98	90	90	80	90	100	100	91	91	89	90	91.6	95	100	66	63	100	100	80	90	95	95	86	86	91	89	87.8	
39	F	16	85	100	88	100	95	95	90	90	77	80	94	94	100	100	92.0	100	100	90	93	100	100	80	80	77	77	90	90	89	87	88.7	
40	F	16																															
41	F	16	50	78	50	50	50	50	80	70	85	90	88	88	71	60	68.6	50	50	50	50	50	50	60	70	84	85	86	86	50	60	63.9	
42	F	18	50	50	50	50	50	50	50	70	50	50	70	70	73	63	56.9	50	50	80	61	50	50	80	70	60	60	66	66	65	50	62.2	
43	F	16	95	100	99	100	80	80	100	100	91	95	100	100	100	100	95.7																
44	M	16	78	95	63	73	50	50	70	100	77	80	90	90	91	70	76.9	80	50	50	70	100	100	90	90	91	91	84	84	80	78	81.4	
45	M	16	50	50	50	50	50	70	70	70	50	50	82	82	80	87	63.6	50	50	50	50	50	50	50	80	50	50	78	78	66	50	57.8	
PROMEDIOS GRUPALES			63.4	82.0	65.4	71.2	57.7	57.9	71.6	78.0	67.5	69.1	82.3	82.7	79.3	73.3	71.5	69.6	67.8	60.1	60.4	79.8	80.5	69.9	71.6	69.9	69.5	79.7	78.9	69.6	67.4	71.1	
			72.7		68.3		57.8		74.8		68.3		82.5		76.3		71.5	68.7		60.3		80.1		70.7		69.7		79.3		68.5		71.1	

CUADRO No. 10

CALIFICACIONES SEMESTRALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Sujeto	SEXO	EDAD	Semestre anterior a la aplicación del programa							PROMEDIO	Semestre durante la aplicación del programa							PROMEDIO
			MAT. I	QUIM. I	HGQR	ING. I	TLR I	ICS	MI I		MAT. II	QUIM. II	H.M. I	ING. II	TLR II	GEOG.	FIS. I	
1	F	17	60	64	76	60	67	62	65	64.9	69	70	66	70	60	67	68	67.1
2	F	16	72	71	67	60	77	76	79	71.7	70	75	70	70	81	73	82	74.4
3	F	17	60	64	76	80	85	78	64	72.4	65	64	75	71	76	80	68	71.3
4	F	16	80	68	70	68	85	79	75	75.0	72	65	90	76	81	76	70	75.7
5	M	17	82	73	78	60	78	61	80	73.1	70	74	83	75	82	83	88	79.3
6	F	16	65	77	80	62	76	75	69	72.0	75	71	80	76	72	74	78	75.1
7	F	15	80	67	71	70	89	88	90	79.3	70	79	85	72	84	73	65	75.4
8	M	16	60	60	76	66	100	60	72	70.6	72	66	68	80	75	69	69	71.3
9	F	16	74	78	79	95	77	63	66	76.0	71	85	71	70	71	83	75	75.1
10	M	16	84	74	83	63	76	68	74	74.6	91	74	68	70	74	83	71	75.9
11	F	16	75	70	73	68	86	68	73	73.3	80	75	68	60	95	66	69	73.3
12	M	16	80	70	73	77	83	83	79	77.9	73	75	73	64	74	81	70	72.9
13	F	16	62	76	73	66	81	63	85	72.3	77	68	75	61	71	81	65	71.1
14	F	15	82	87	89	72	100	96	100	89.4	84	92	90	90	100	83	85	89.1
15	M	16	87	83	67	66	95	81	71	78.6	91	76	78	68	90	84	79	80.9
16	F	16	73	70	65	70	83	75	79	73.6	92	76	63	76	79	71	86	77.6
17	F	17	66	76	91	71	80	70	78	76.0	71	76	87	74	87	80	74	78.4
18	F	16	80	83	76	65	68	60	77	72.7	76	77	88	85	78	80	79	80.4
19	M	16	89	80	86	83	84	88	81	84.4	85	72	85	72	86	83	79	80.3
20	F	15	75	71	72	60	80	76	70	72.0	81	81	73	61	79	75	68	74.0
21	F	16	60	60	75	66	83	69	78	70.1	65	62	73	68	81	70	60	68.4
22	F	16	82	94	89	99	89	90	100	91.9	99	97	95	82	100	94	93	94.3
23	F	17	80	62	68	65	76	64	73	69.7	88	69	65	72	77	75	75	74.4
24	F	15	64	69	79	71	69	62	90	72.0	91	81	73	79	83	75	89	81.6
25	F	17	60	71	77	77	84	71	72	73.1	60	63	68	78	85	76	70	71.4
26	M	16	84	71	77	76	91	83	85	81.0	70	86	88	73	92	81	79	81.3
27	F	16	60	60	60	70	81	70	71	67.4	76	66	70	68	64	64	75	69.0
28	M	16	90	69	84	64	86	79	73	77.9	73	74	83	64	70	73	63	71.4
29	M	16	85	74	76	68	83	74	80	77.1	74	81	83	74	95	83	68	79.7
30	F	17	63	73	67	80	70	66	74	70.4	70	60	60	85	67	85	65	70.3
31	F	18	80	67	71	72	83	67	76	73.7	75	68	60	67	74	86	69	71.3
PROMEDIOS GRUPALES			74.0	72.0	75.6	70.6	82.1	73.1	77.4	75.0	76.6	74.1	75.9	72.6	80.1	77.6	74.0	75.9

CALIFICACIONES SEMESTRALES DEL GRUPO CONTROL

Sujeto	SEXO	EDAD	Semestre anterior a la aplicación del programa							PROMEDIO	Semestre durante la aplicación del programa							PROMEDIO
			MAT. I	QUIM. I	HGQR	ING.I	TLR I	ICS	MI I		MAT. II	QUIM. II	H.M. I	ING.II	TLR II	GEOG.	FIS. I	
1	F	16	65	68	70	76	71	75	88	73.3	60	60	70	86	87	65	50	68.3
2	M	16	66	72	75	62	79	82	90	75.1	77	69	73	63	88	74	100	77.7
3	F	19	71	72	70	81	68	63	81	72.3	65	63	67	69	60	65	64	64.7
4	M	16	67	66	80	63	64	75	74	69.9	64	74	65	72	65	76	88	72.0
5	F	16	73	62	62	65	83	65	71	68.7	60	65	63	60	73	62	85	66.9
6	M	16	65	74	73	62	76	80	81	73.0	70	69	70	65	78	70	99	74.4
7	M	16	60	67	76	60	72	75	79	69.9	71	50	70	80	80	74	83	72.6
8	M	16	68	70	60	60	81	65	79	69.0	60	60	60	64	74	67	60	63.6
9	F	17	69	60	65	71	60	64	74	66.1	63	63	67	80	75	60	60	66.9
10	F	16	71	70	81	63	83	76	89	76.1	72	69	75	69	82	75	85	75.3
11	F	16	86	69	72	72	90	78	88	79.3	73	70	88	72	90	97	80	81.4
12	F	16	75	84	71	74	80	74	88	78.0	66	70	80	85	94	80	80	79.3
13	F	16	85	68	60	67	66	71	77	70.6	68	83	65	80	68	78	75	73.9
14	M		AR	AR	81	AR	AR	77	AR	22.6	AR	AR	AR	AR	AR	82	AR	12.0
15	F	16	68	68	68	67	80	73	82	72.3	77	80	75	68	70	72	80	74.6
16	M	16	71	72	76	76	94	68	75	76.0	77	65	83	77	96	79	98	82.1
17	F	16	65	66	80	63	76	66	67	69.0	70	60	70	61	77	71	88	71.0
18	M	16	62	66	70	71	81	63	72	69.3	60	60	65	80	77	76	98	73.7
19	M	16	86	84	71	68	81	64	85	77.0	80	71	78	69	77	86	87	78.3
20	F	16	93	74	71	65	82	77	84	78.0	98	89	75	73	96	73	80	83.4
21	M	18	60	68	71	64	88	67	60	68.3	60	62	70	67	78	71	100	72.6
22	M	16	72	99	69	90	85	82	87	83.4	83	72	88	85	87	80	100	85.0
23	F	17	80	70	82	96	84	73	88	81.9	86	92	90	97	76	79	64	83.4
24	F	16	95	79	85	73	85	73	81	81.6	96	93	85	78	92	94	98	90.9
25	F	16	85	70	71	70	88	82	86	78.9	80	82	80	72	87	80	73	79.1
26	F	16	69	76	65	75	82	71	78	73.7	68	63	68	70	71	66	73	68.4
27	F	20	60	60	60	79	60	88	74	68.7	60	60	76	65	72	70	60	66.1
28	F	16	96	80	86	98	88	83	89	88.6	95	82	85	98	89	90	95	90.6
29	F	19	65	63	67	83	73	73	75	71.3	65	60	73	64	77	86	83	72.6
30	F	18	68	73	72	65	65	66	71	68.6	82	66	70	63	68	65	66	68.6
31	M	17	70	72	90	93	84	65	78	78.9	60	69	89	84	73	84	71	75.7
32	F	16	73	72	74	69	85	78	94	77.9	88	78	73	74	78	81	75	78.1
33	M	17	76	60	72	68	78	67	69	70.0	69	84	68	75	75	68	61	71.4
34	F	16	70	87	93	75	86	85	90	83.7	71	87	79	86	84	88	85	82.9
35	F	16	80	78	73	70	88	87	97	81.9	89	78	90	72	84	83	88	83.4
36	F	16	92	78	69	69	85	78	81	78.9	94	85	78	76	79	82	75	81.3
37	F	17	73	83	86	74	73	79	91	79.9	76	74	73	68	77	73	85	75.1
38	F	16	100	98	93	92	100	97	98	96.9	99	99	100	97	100	100	90	97.9
39	M	16	71	72	68	75	75	70	88	74.1	60	63	70	72	84	73	75	71.0
40	F	16	73	75	95	61	80	82	95	80.1	77	78	75	72	91	76	78	78.1
41	F	16	62	60	77	61	66	87	68	68.7	63	68	78	82	67	79	73	72.9
42	M	20	82	69	85	63	75	80	70	74.9	78	69	63	60	73	71	90	72.0
43	F	16	70	60	87	63	70	73	62	69.3	83	69	66	83	72	68	67	72.6
44	F	17	63	72	62	71	83	77	83	73.0	69	80	78	77	87	75	86	78.9
45	M	15	85	74	71	77	80	78	85	78.6	81	77	75	77	90	89	73	80.3
PROMEDIOS GRUPALES			72.4	70.6	74.6	70.2	77.2	74.9	79.2	74.2	72.5	70.6	73.3	73.0	78.2	76.7	78.3	74.7

CALIFICACIONES DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE ALUMNOS NO PARTICIPANTES

Rango	NOMBRE	SEXO	EDAD	Semestre anterior a la aplicación del programa									Semestre durante la aplicación del programa								
				PERIODO ESCOLAR 00-B							PROM EQUIV	PROM GLOB	PERIODO ESCOLAR 01-A						PROM EQUIV	PROM GLOB	
				MAT. I	QUIM. I	HGQR	ING. I	TLR. I	ICS	MI			MAT. II	QUIM. II	H.M. I	ING. II	TLR. II	GEOG.			PS. I
1	GUTIERREZ MARTINEZ GERARDO	M	16	63	63	79	95	AR	63	73	72.6	72.7	AR	AR	61	AR	AR	64	AR	61.0	62.5
2	MENA SANCHEZ GALAN DIWANY	F	17	64	60	80	69	100	78	76	75.2	75.3	75	50	60	70	80	76	50	67.0	65.9
3	CAHUICH POOT MARTIN MAURICIO	M	17	83	71	83	82	87	90	97	82.7	84.7	77	69	80	79	95	80	78	80.0	79.7
4	TINOCO COSIO CARLOS ANGEL	M	18	67	64	78	60	79	73	66	70.2	69.6	77	50	83	74	68	61	70	70.4	69.0
5	FELIX VARGAS JULIAN JOSUE	M	17	66	66	64	70	81	78	63	70.8	69.7	67	50	63	77	70	72	50	65.4	64.1
6	CONTRERAS RAMON GERARDO	M	17	69	60	69	71	80	74	70	70.5	70.4	63	60	63	80	65	71	70	66.2	67.4
7	CASTRO JIMENEZ ELIEZER BERNARDO	M	16	60	69	70	60	85	71	77	69.2	70.3	70	65	80	61	72	80	50	69.6	68.3
8	CASTRO GOMEZ GUILLERMO	M	17	AR	AR	69	AR	AR	74	AR	71.5	71.5	AR	AR		AR	AR		AR		
9	MALDONADO SALINAS GABRIELA	F	17	AR	AR	76	AR	AR	72	AR	74.0	74.0	77	AR	65	AR	AR	73	73	71.0	72.0
10	RAMOS CARRAZCO JOSE GABRIEL	M	16	85	67	64	68	85	71	88	73.3	75.4	65	75	63	68	78	67	60	69.8	68.0
11	AGÜERO ZARATE CARIDAD ADOLFINA	F	16	60	75	65	70	75	66	72	68.5	69.0	63	60	60	70	70	66	70	64.6	65.6
12	BAUTISTA REYES TANIA DINA	F	16	60	64	60	81	78	64	69	67.8	68.0	60	60	72	78	65	70	63	67.0	66.9
13	CAMPOS PEREZ ABIGAIL	F	16	95	65	71	78	85	74	72	78.0	77.1	85	77	70	70	86	85	68	77.6	77.3
PROMEDIOS GRUPALES				70.2	65.8	71.4	73.1	83.5	72.9	74.8	72.6	72.9	70.8	61.6	68.3	72.7	74.9	72.1	63.8	69.1	68.9