



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES
EN ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR CON AYUDA DE
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.**

TESIS, QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

YANET MARTÍNEZ MONROY

DIRECCIÓN DE TESIS: PATRICIA CHEANG CHAO GONZÁLEZ

REVISOR DE TESIS: FERNANDO GARCÍA CORTÉS

ASESORA METODOLÓGICA: MA. DE L. ROCIO DE LA TORRE A.

MÉXICO, D. F.

junio, 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A mi familia por su amor, apoyo y ejemplo de vida y trabajo.

A mi esposo por su amor y apoyo incondicional.

A mis amigos(as); porque siempre tuvieron una palabra para darme ánimos.

A todos los maestros que me formaron académicamente y me ayudaron a concluir mi tesis.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todos los miembros del jurado: Lic. Patricia Cheang Chao, González, Lic. Fernando García Cortés, Lic. Ma de Lourdes Rocio De la Torre Aceves, Dra. Frida Díaz Barriga Arceo y Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández, por sus valiosas revisiones y sugerencias para el desarrollo de mi trabajo.

En especial agradezco a la Lic. Rocio De la Torre Aceves, por que al reencontrarnos, me permitió contar, no sólo con sus valiosas revisiones y aportaciones académicas para la culminación de mi trabajo, sino además me compartió su invaluable amistad y apoyo.

Al Psic. Jorge Méndez, y la FMVZ. Martha Contreras, de la CUAED, por sus aportaciones bibliográficas.

A todos mil gracias

ÍNDICE TEMÁTICO

págs

Justificación.....	5
Planteamiento del problema de investigación.....	9
Objetivos.....	9
Metodología.....	9
Capítulo I Definición de valores	
Concepto del término valor en las áreas de la psicología y la educación.....	10
Características generales de los valores.....	23
La adquisición de valores de acuerdo a: Raths, Reich, Piaget, Kohlberg Habermas, Turiel y Puig.....	29
Capítulo II Los procesos cognitivos del aprendizaje y la adquisición de valores	
El aprendizaje de valores y la transversalidad.....	48
Procesos cognitivos del aprendizaje.....	51
Relación entre la adquisición de valores y los procesos cognitivos del aprendizaje.....	59
Capítulo III La educación en valores y las tecnologías de la información y comunicación (TIC)	
Comunidades virtuales y foros de discusión.....	65
Aprendizaje cooperativo.....	71
Diseño instruccional y educación a distancia.....	75
Capítulo IV	
Propuesta educativa con ayuda de las TIC para el fortalecimiento de los valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad en alumnos del nivel medio superior.....	88
Conclusiones.....	96
Bibliografía.....	97

RESUMEN

Esta investigación se organizó en cuatro capítulos, en el primero, se presentan definiciones sobre los valores en las áreas de la psicología y la educación, después se prosigue con la exposición de una serie de características que contienen los valores, y finalmente el capítulo concluye con la descripción de cómo es que se adquieren los valores, de acuerdo a: Raths, Reich, Piaget, Kohlberg, Habermas, Turiel y Puig.

En el capítulo dos, se menciona la importancia de los ejes transversales en el currículo escolar como transmisores de valores, se describen los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje y se explica la relación entre estos y la adquisición de valores.

En el tercer capítulo, se abordan las aportaciones de las tecnologías de la información y comunicación, en el campo de la educación en valores, principalmente de la computadora como medio de instrucción, para el aprendizaje de los valores, y de otros elementos importantes, en la educación virtual, como son: comunidades a distancia y aprendizaje cooperativo. Además trata de como se elaboran los materiales educativos bajo los principios del aprendizaje significativo y la propuesta de respetar los modelos existentes de diseño instruccional para la educación a distancia.

Finalmente en el cuarto capítulo se describe una propuesta educativa para que los alumnos del nivel medio superior, refuercen valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, a través de los contenidos curriculares, con ayuda de las TIC.

JUSTIFICACIÓN

El tema sobre la educación en valores ha tomado auge en los últimos años en la mayoría de los países, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del

acuerdo número 253, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de febrero de 1999; ha establecido la importancia de introducir y resaltar los valores en los contenidos curriculares como una de las prioridades formativas de los estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3o, se describen los valores que deben tener los estudiantes, como parte de la formación que reciben en sus escuelas, al establecer que "la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia" (pag.4). Se proclama además, que la educación, deberá contribuir a una mejor convivencia, el aprecio hacia la dignidad de las personas y la familia, el interés general de la sociedad, por la fraternidad e igualdad de los derechos de todos los ciudadanos, evitando los privilegios de razas, religión, grupos, sexo o de individuos.

En la Universidad Nacional Autónoma de México, el Rector Dr. José Narro Robles (2008), durante su mensaje a los maestros universitarios, les recordó su compromiso para formar estudiantes preparados académicamente, y con apego a los valores de respeto, tolerancia y responsabilidad.

La Legislación Universitaria busca promover una cultura de legalidad, orden y respeto, que garantice los derechos y las libertades de nuestra comunidad, salvaguarde nuestros valores y permita alcanzar nuestros más altos fines. Mediante la difusión de las normas que regulan nuestra forma de actuar, para avanzar en la ampliación de su conocimiento y práctica, lo que se traduciría en una nueva cultura de la legalidad universitaria, para consolidar con nuestras acciones y decisiones una comunidad respetuosa, plural y comprometida con los más altos valores de México y la sociedad (Islas, 2007).

En particular, Montes (2007), en la conferencia que ofreció en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, menciona lo importante que es para los alumnos de nivel bachillerato contar con los valores de solidaridad y tolerancia, y señala: "saber escuchar y observar otras formas de pensar se hace fundamental para una relación

estable y pacífica. Es decir, es necesario tener conciencia del "otro", para entenderle, además de saber ser tolerante y solidario" (pag. 8)

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, las autoridades, han manifestado su interés, por los valores en la formación de los estudiantes. Terán (2005), afirma que debemos "asumirnos como una comunidad con valores firmes y renovados, que llamen a la colaboración, el compromiso y sobre todo, a la tolerancia y el respeto que como universitarios, todos nos debemos" (pag. 91).

Por otra parte, el Instituto de Educación Media Superior del D.F (2007), plantea que "el bachillerato debe lograr en el estudiante una actitud de permanente búsqueda, respeto y promoción de los valores humanos esenciales (empezando por los que de manera explícita demanda nuestra Constitución Política)" (pag. 1)

Los intereses valorativos de las instituciones de Educación Media Superior, que se acaban de mencionar, se aprecian en el siguiente cuadro:

Importancia de los valores en la Educación Media Superior

	<i>año</i>	<i>valores</i>
Mensaje del Rector de la UNAM, Dr. José Narro Robles	2008	Respeto, tolerancia y responsabilidad
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	2007	Amor a la patria, solidaridad, independencia, justicia, convivencia, aprecio a la familia y a los demás, igualdad de derechos.
Instituto de Educación Media Superior del D. F	2007	Trabajar con disciplina, orden y eficacia.
Legislación Universitaria, José Islas López, abogado general de la UNAM.	2007	Legalidad universitaria, cultura, orden y respeto.
Montes H. Conferencia en el CCH Plantel Vallejo	2007	Tolerancia y Solidaridad
Rito Terán CCH, Plantel Sur	2004	Colaboración, compromiso, tolerancia y respeto
Duart, J. Educar en valores por medio de la web.	2000	Respeto y responsabilidad.

	<i>año</i>	<i>valores</i>

Como se puede observar, estas instituciones educativas, convergen en que los valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, deben ser parte importante de la formación de sus estudiantes. Por esto, la propuesta que se presenta al final de este trabajo, tiene como objetivo el fortalecimiento de dichos valores, a través de los contenidos curriculares.

Se sabe que, la escuela no se puede responsabilizar por completo de la adquisición de valores, porque es la familia en primera instancia, la transmisora de estos, y posteriormente las instituciones educativas, la sociedad y los medios de comunicación. El papel que le corresponde con respecto a los valores, no deja de ser importante y trascendente en la vida de los estudiantes. Al respecto, Pablo Latapí (1996) menciona que la escuela ha retomado el papel de la formación valoral, debido a que existe una necesidad de reforzar comportamientos responsables entre los jóvenes, así como, destacar la relevancia de los derechos humanos, los intereses de la ecología y la descomposición de nuestra moral política, han llevado "a maestros y padres de familia a exigir que la escuela vuelva a asumir su función de formar en los alumnos valores humanos, criterios éticos y la capacidad de usar responsablemente su libertad" (pag. 27).

Por todo lo anterior, surge el interés por hacer una revisión documental, con el fin de presentar una propuesta educativa con ayuda de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que favorezca el fortalecimiento de valores en la enseñanza media superior.

Esta investigación aporta información relevante para el fortalecimiento de los valores respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, que son relevantes en el desarrollo integral de los alumnos de las distintas instituciones de Educación Media Superior anteriormente citadas. Asimismo, se analiza como es que la adquisición de los valores, se vincula con los procesos cognitivos, que se desarrollan en el nivel medio superior, en

el que los estudios que existen son escasos, de acuerdo a la revisión de la bibliografía realizada, donde también se encontró una mayor atención a la educación básica y superior. La presente propuesta pretende ser útil para apoyar las estrategias de enseñanza y aprendizaje al utilizar las TIC como herramienta que facilita su fortalecimiento porque de acuerdo a los autores consultados, los valores se deben experimentar de manera presencial o virtual, para crear un espacio de relación que sirva de entorno al aprendizaje cooperativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se analiza la necesidad que tiene la sociedad y en particular los docentes de educación media superior, de fortalecer valores en los educandos, para que estos logren un desarrollo integral, diseñen un proyecto de vida y comprendan a la sociedad, para que se preparen para su incorporación a la educación superior o al trabajo productivo. Por tal motivo surge el interés de conocer la relación que tiene el proceso enseñanza – aprendizaje y los valores, con el fin de plantear una propuesta que ayude al fortalecimiento de los mismos. En consecuencia, se plantea como pregunta de investigación:

¿Cómo se adquieren los valores y cuál es su relación con los procesos cognitivos de aprendizaje en la educación medio superior?

OBJETIVOS:

Hacer una revisión documental acerca del concepto de valor en el área de la psicología y la educación.

Explicar la relación entre la adquisición de valores y los procesos cognitivos de aprendizaje.

Presentar una propuesta educativa con ayuda de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que promueva el fortalecimiento de los valores respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad en estudiantes de educación media superior.

METODOLOGÍA

El enfoque que se adopta en esta investigación documental, es conceptual y teórico, porque parte de definiciones y conceptos, al tiempo que se analizan teorías psicológicas relacionadas con la adquisición de valores, así como el aporte de las tecnologías de la información y comunicación.

CAPÍTULO I

Definición de valores

Existen múltiples y variadas definiciones sobre los valores y diversas disciplinas del conocimiento, como la filosofía, la economía, la sociología, la ética, y la psicología se han interesado en esta área. Sin embargo, aunque el término tiene diferentes acepciones y además se ha tratado de conceptualizar desde tiempos muy remotos, para esta investigación se utilizan aquellas definiciones de valor, que han sido desarrolladas en las disciplinas correspondientes a la psicología y a la educación por ser las áreas de interés del presente trabajo.

Para explicar el concepto de valor en la psicología, *Adela Garzón y Jorge Garcés* de la Universidad de Valencia, en su texto: *Reinterpretación psicológica del concepto de valor* realizaron un análisis muy interesante sobre la importancia que ha tenido la Psicología en el estudio y definición de los valores. Importancia que se ha restado en la mayoría de los textos revisados, y aunque no se pretende quitar mérito a los estudios filosóficos acerca del valor, sí se pretende que las citas, permitan que se replantee, en estudios posteriores la influencia trascendente que tuvo la Psicología al respecto. En relación a ésta reflexión, vale la pena citar a *García y Vanella (1992)*, quienes comparten este comentario, al afirmar que: "el estudio de los valores no es privativo de la filosofía. En el quehacer científico los valores han sido motivo de reflexión en diversos terrenos de estudio, de forma tal que existen diferentes y contradictorias concepciones acerca del valor en cuanto categoría de análisis... El estudio de los valores también ha sido abordado desde la psicología y pedagogía con intenciones operativas e instrumentales, siendo conceptualizados como actitudes internalizadas o necesarias que se adquieren a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o mediante la socialización formal e informal" (pag. 24)

Desde la mitad del siglo XIX dentro de una psicología de la motivación, en el pensamiento axiológico, se menciona una definición del valor como "*un hecho psicológico, una vivencia o experiencia subjetiva que presupone una actividad preferencial en el sujeto que valora*" (*Garzón y Garcés, 2003*). Estos autores mencionan

que durante las primeras interpretaciones psicológicas que surgieron sobre el estudio de los valores se mencionaron conceptos como: deseo, necesidad e interés, los cuales destacaban aspectos del concepto y definición del valor desde una orientación subjetiva. Con esto suponen que *la problemática de los valores que inicia en terrenos filosóficos tiene una lectura y traducción psicológicas*, y que a diferencia de lo que muchos creemos, los valores han sido un tema central de la Psicología, abordado como problema axiológico, sobre su naturaleza. Se incorporó a la psicología científica desde sus inicios, sin embargo, era tratado bajo el nombre de motivación humana. Con esto, se considera que los valores, no fueron confundidos con los conceptos arriba mencionados, sino más bien, como ya se dijo anteriormente, se hacía una conceptualización de los valores desde una orientación subjetivista.

El argumento que sostiene que los valores han estado presentes, en el desarrollo de la psicología, Garzón y Garcés; citan un libro publicado por Maslow y Sorokin en 1959, "*New Knowledge in human values*" que reúne la opinión de diferentes autores sobre la problemática de los valores. Específicamente se preocupan, por la ausencia de un sistema de valores en las sociedades modernas y desarrolladas y la "mutación" moral del hombre de la mitad del siglo XX. Dicho texto es también el resultado de la primera conferencia científica sobre valores que tuvo lugar en Massachussets a finales de 1957, en donde los científicos se manifiestan por los cambios sociales, económicos y políticos que dieron origen a lo que se ha llamado crisis de valores.

Garzón y Garcés resaltan dos aspectos: primero, "el tema de los valores bajo otra terminología, ha sido un problema de la existencia humana, planteado en las ciencias sociales, y en concreto en la psicología, y segundo; también se revela el cambio que el estudio de los valores va a tener con su incorporación a las ciencias sociales: los valores empiezan a fundamentarse en las condiciones sociales de la naturaleza humana" (pag. 2).

Con respecto a lo anterior, dichos autores describen *tres de las orientaciones psicológicas sobre el estudio de los valores*, que se manifestaron en la conferencia de los valores realizada en Massachussets. Estas orientaciones son: *la humanista, la*

naturalista, y la *biológica - genética*. La concepción humanista indica que los valores deben entenderse a partir de la propia experiencia y existencia humana, donde ésta es concebida, como capaz de transgredir el mundo de las realidades y hechos empíricos mediante la imaginación, pensamiento, deseos, etc. Para explicar esta trascendencia y fundamentar el concepto de valor, los humanistas han recurrido a lo que ellos llaman: *autorrealización* o *autocumplimiento*, ya que este término engloba los dos mundos: el de las realidades y hechos concretos y el de los valores. La unificación de estos dos mundos se acompaña de sentimientos, satisfacción, creatividad, salud psicológica; y se resumen en la integración de las realizaciones y de los proyectos.

Maslow (1959), interesado en la construcción psicológica de una teoría de los valores, se ubica en la corriente humanista, debido a dos aspectos: primero, señala que los valores están fundamentados en la propia naturaleza humana; y segundo, que la naturaleza humana, es la realización y el cumplimiento de las capacidades y potencialidades del ser humano. Este autor señala: "Las necesidades o valores básicos, pueden entenderse, tanto como medios y como fines, hacia un único objetivo-fin. El fin último es el autocumplimiento y la autorrealización de sí mismo" (pags. 51-56).

El concepto psicológico de Maslow sobre los valores, se vincula con la motivación individual, y la forma en que estos mejoran las capacidades y potencialidades humanas. Goldstein (1959), con una ideología muy parecida, señala: "para la actualización y el desarrollo de la naturaleza esencial del ser humano, es importante la supervivencia, en cuanto que garantiza la mera existencia, pero no es esencial para el desarrollo de las potencialidades humanas. Los valores implican conseguir el desarrollo de sus potencialidades" (pag. 4)

La concepción de valor de Goldstein, es calificada como *interaccionista*, debido a que expone la forma en que el sujeto interactúa con su medio ambiental y social. En este sentido, la *autorrealización* de la que se habla anteriormente, es considerada el

valor último que presume la concordancia ideal entre las capacidades del hombre y las exigencias del mundo.

Con otra orientación, pero compartiendo algunos aspectos de la concepción humanista Erick Fromm (1959), opina: "los valores sólo tienen sentido dentro del marco de las condiciones de la existencia humana: para llegar a una teoría de los valores, es necesario conocer las características y condiciones del ser humano" (pag. 5, cit. en Garzón y Garcés). Él está de acuerdo también, en que *la existencia y experiencia humanas trascienden la realidad, los hechos concretos y observables*; sin embargo, *Fromm resalta la necesidad del hombre, por desarrollar su propia individualidad*. Otro aspecto que comparte con los humanistas, es *la satisfacción adecuada de tales necesidades existenciales supone una conducta orientativa (valores), que conlleva a un estado de salud psicológica*.

Garzón y Garcés (2003), resumen que esta orientación humanista de la interpretación psicológica de los valores, se enmarca en cuatro puntos esenciales:

1. Una concepción holística, global de la naturaleza humana.
2. Un planteamiento general, donde la existencia humana no se agota en el mundo de los hechos y de las condiciones del presente, sino que trasciende dicha realidad a través de la experiencia interna.
3. Un marco o concepción motivacional e individual. La actuación humana es propositiva y a la vez su orientación es fundamentalmente individual, sin que ello presuponga que los factores y condiciones sociales no tengan un papel central.
4. Un postulado sobre las condiciones tanto biológicas (de supervivencia, conservación, etc.), como sociales y culturales son factores que intervienen en la conducta orientativa del hombre, pero en ningún momento puede verse como el fundamento de los valores.

Una aportación que vale la pena mencionar, como parte de esta orientación y dentro de un contexto de la psicología de la motivación y de la personalidad, es el trabajo sobre los instrumentos que se realizaron con la finalidad de estudiar y medir los valores. Estos instrumentos se basaban en una definición donde los valores eran concebidos

como intereses o motivos, concepción que fue bastante criticada en estudios posteriores.

El concepto de valor para algunos de los autores que trabajaron en la elaboración de cuestionarios o escalas de los valores, como Allport, era el siguiente: "*los valores están dentro del marco de las fuerzas motivacionales que regulan los patrones preferenciales de conducta*" (pag. 6.). Allport, junto con Vernon y Lindzey (1961), elaboraron un *cuestionario sobre el estudio de los valores*, con el propósito de analizar juicios preferenciales y medir el grado en que éstos estaban determinados por los diferentes tipos de valores e intereses. Todo esto con el respaldo del trabajo de Spranger (1967), quién realizó una tipología sobre categorías diferenciales de conductas orientativas y que posteriormente lo condujo a establecer una serie de modelos de hombre, como: teórico, económico, estético, social, político y religioso.

Se dice que en cada uno de estos modelos, existe un valor o interés central, que orienta las pautas preferenciales y desarrolla un estilo personal para relacionarse e interpretar el mundo. Pero para Allport, uno de los aspectos que más le interesó del trabajo de Spranger, fue que permitiera la medición y observación de la conducta orientativa de los sujetos, es decir, permitió realizar estudios empíricos y conocer en qué grado, una persona o grupo participa en una o varias orientaciones de valores. Allport siguió trabajando en esta temática, principalmente analizando las relaciones entre prejuicio y la orientación del valor religioso. Posteriormente *la escala de valores de Allport y Vernon*, dio lugar a estudios psicológicos empíricos del sistema de valores como el de Luria (1937), quién realizó un análisis factorial de dicha escala y obtuvo cuatro factores fundamentales que coinciden con la tipología de valores de Spranger. Así continuaron los estudios sobre la conducta orientativa y su relación con el comportamiento.

Por otro lado, pero compartiendo con la orientación humanista, el principio de que *los valores no pueden esbozarse fuera del contexto de la realidad y existencia humana*, la *aproximación naturalista*, difiere en el significado de ésta última, al plantear que *sólo los hechos empíricos, describen la existencia y naturaleza humana, explicando que los*

conceptos como: *imaginación, pensamientos, deseos, etc.*, deben ser comprobados con *datos observables*. Para los naturalistas, el *valor u orientación central y definitorio de la existencia del hombre es la supervivencia*. Al respecto Skinner plantea que: "la supervivencia es el valor supremo de la conducta humana" (pag. 7). La supervivencia como valor se ha planteado como un problema de calidad de vida; en relación a esto, Moles (1959), señala esta problemática desde un punto de vista antropocéntrico, en la forma como se relaciona con los valores subjetivos del individuo, o los juicios valorativos y preferenciales sobre las condiciones ambientales y los patrones conductuales que va desarrollando, donde aparece la reactividad que las condiciones externas generan en los individuos. Estos autores describen que para Moles, "el valor podría entenderse operacionalmente como el grado de satisfacción, que las condiciones ambientales producen en los individuos" (pag. 8)

Retomando la jerarquía de necesidades de Maslow, pero restándole la postura humanista que la sustenta, Moles realiza una tipología de la calidad de vida, la cual tiene que ver con las apreciaciones del individuo en relación con las potencialidades y riqueza del medio ambiente, con los modelos de comportamiento que surjan. Es decir, los valores son ubicados dentro de la problemática de las posibilidades, que la calidad de vida ofrece a los individuos.

Otro de los autores citados como representante de la concepción naturalista de los valores es Pelechano (1982), quien hace una *analogía entre refuerzo y valores*, la cual parte según el autor, de las siguientes afirmaciones: ambos conceptos son el resultado de procesos de aprendizaje, una vez establecidos controlan y orientan conductas específicas y por último el hecho del carácter estable, que puede manifestar cambios. Partiendo de esto Pelechano, propone una tentativa teórica, que se refiere a *equiparar los valores, a refuerzos secundarios*, basándose en que son "aprendidos en la medida que llega uno a controlar la conducta y su relación con ella no es ni directa, ni lineal". Para sustentar dicha tentativa, el autor menciona una dimensión relativa de los términos, la que explica, afirmando que ambos no son universales, ni mucho menos invariantes.

A manera de resumen, se establece una equivalencia funcional, entre los valores y la psicología del refuerzo, partiendo de las siguientes proposiciones:

1. son procesos que ejercen control direccional de la conducta.
 2. ambos se fundamentan en las condiciones ambientales y a partir de procesos de aprendizaje.
 3. tienen una relación compleja (no lineal), con las conductas específicas.
- Refuerzo y valor están mediatizados por estructuras cognitivas de elaboración y representación.

Por último, se dice que dicha equivalencia puede dar lugar a una metodología para el estudio científico de los valores y los cambios de éstos, apoyada en la psicología del aprendizaje.

Así, llegamos a la *tercera orientación psicológica sobre el estudio de los valores; la biológica y genética*. El fundamento principal de esta tendencia son precisamente estas áreas: la biología y la genética, como determinantes del proceso de adquisición de un sistema de valores. Entre los representantes de esta orientación se encuentra Sperry (1982), el cual plantea la importancia de la neurofisiología y las aportaciones de los conceptos de la mente y la conciencia en el estudio científico de la conducta axiológica del individuo. Destaca cómo los avances neurofisiológicos han sido responsables de "la interpretación y elaboración de información como marcos de referencia y de conocimiento que van a canalizar las prioridades axiológicas del hombre". Dichos marcos referenciales son en realidad, *selecciones preferenciales* en la conceptualización y visión del mundo.

Se menciona que este autor "parte de la idea de que los valores, pueden entenderse como denominadores comunes y universales de la naturaleza humana, es decir, determinantes universales de cualquier toma de decisiones, como proceso valorativo y de elección de alternativas" (pag. 19).

Eysenck, es otro autor interesado en plantear las bases genéticas como fundamento de un sistema de valores. Algunos de sus estudios los ha dedicado a este planteamiento. Su tesis es calificada de *biosocial*, ya que existe una interdependencia

de factores genéticos, variables de personalidad y condiciones ambientales para establecer las conductas axiológicas y preferenciales del ser humano. Su teoría será analizada con más detalle en páginas posteriores, en el apartado que explica por diversas teorías cómo es que se adquieren los valores.

Finalmente se puede resumir estas posturas diciendo que la teoría humanista, se caracteriza por relacionar el concepto de valor con la motivación, la imaginación, el deseo y el pensamiento. En la concepción naturalista del valor, este es definido como un hecho empírico real y concreto, donde posteriormente se equipara al concepto de refuerzo secundario, lo cual hace que esta teoría también pueda denominarse conductista. Por último, en la concepción biológica – genética, el planteamiento es que estas ciencias, así como la personalidad y el ambiente son determinantes en la adquisición de los valores.

En el cuadro uno, se sintetizan las características de cada postura:

Teorías psicológicas acerca del concepto de valor

<i>Humanista</i>	<i>Naturalista o Conductista</i>	<i>Biológica-Genética</i>
<p>Motivación, imaginación, deseo y pensamiento.</p> <p>Maslow: el concepto psicológico de los valores se vincula con la motivación individual y la forma en que estos mejoran las capacidades y potencialidades humanas.</p> <p>Erick Fromm: los valores sólo tienen sentido dentro del marco de las condiciones de la existencia humana; para llegar a una teoría de los valores, es necesario conocer las características y condiciones del ser humano.</p>	<p>Hechos empíricos, reales y concretos.</p> <p>Skinner: "la supervivencia es el valor supremo de la conducta humana"</p> <p>Moles: "el valor podría entenderse operacionalmente como el grado de satisfacción, que las condiciones ambientales producen en los individuos"</p> <p>Pelechano: Tentativa teórica, que se refiere a equiparar los valores, a refuerzos secundarios.</p>	<p>La biología y la genética son determinantes en el proceso de adquisición de valores.</p> <p>Sperry: la neurofisiología y las aportaciones de los conceptos de la mente y la conciencia en el estudio científico de la conducta axiológica del individuo.</p> <p>Eysenck: Plantea bases genéticas como fundamento de un sistema de valores, su tesis es calificada de biosocial, ya que existe interdependencia de factores genéticos, variables de personalidad y condiciones ambientales para establecer las conductas axiológicas.</p>

Cuadro 1.

Sin embargo, existen otros autores que también desde el punto de vista psicológico definen a los valores, entre los que se encuentran: Milton Rockeach (1973), a quién se sitúa en la psicología social y se le debe el inicio de una nueva conceptualización de los valores, en dicha área. Para Rockeach, los valores son "marcos de conocimiento que están relacionados no sólo con otras estructuras básicas (creencias, actitudes), o con dimensiones de personalidad (intereses, motivaciones, estilos de orientación, etc.), sino también con el sistema ideológico y político que orienta las actitudes

interpersonales y sociales de los sujetos. Son, pues, marcos individuales de referencia, tanto para elegir aquellas conductas más adecuadas, para los fines últimos o centrales como para las valoraciones preferenciales de estados ideales de existencia, tanto personales como sociales" (pag. 23).

Para Tamayo (1993), desde el punto de vista psicológico, la palabra valor se refiere a la oposición que el ser humano, establece entre lo principal o secundario, entre lo esencial y lo accidental, entre lo deseable y lo indeseable, entre lo significativo y lo insignificante. Expresa la ausencia de igualdad entre los objetos, los hechos, los acontecimientos o las ideas. Por tanto, la palabra valor se utiliza en todas aquellas circunstancias, en que uno de esos elementos, se juzga superior al otro, en que uno de ellos, es objeto de una preferencia. La palabra valor, presupone, por parte del sujeto, que existe una ruptura de la indiferencia frente a las personas, los objetos, las normas, las tradiciones y los acontecimientos de la vida cotidiana (cit. en López, 2001). Esta misma autora, en su tesis menciona varios puntos de vista, de algunos estudiosos de la psicología con respecto al concepto de valor:

Muller- Freienfels (1919), sugiere la necesidad de un esfuerzo secundario, para adaptar las impresiones psicológicas a las posiciones sociales de los valores: el carácter visiblemente

superficial del estado psicológico (deseo, sentimiento, interés), en relación con la toma de posición axiológica es innegable. En cambio, esta actitud o toma de posición que puede contradecir a la primera, es emitida por el sujeto unitario que resulta de la idealización intelectual y afectiva basada en la memoria, el lenguaje y las convenciones sociales. (cit. en Ito, 1997).

Perry (1929) y Dewey (1939), indican que la realidad del valor está arraigada en la psicología de los hombres, no en sus sentimientos o emociones, sino en sus intereses: el bien, no es el fin ideal de los planes de acción, sino los mismos planes de acción, en tanto que son eficaces y coordinados. Por lo que la distinción entre los valores instrumentales e inherentes es sólo funcional o contextual. Esta perspectiva de corte biopsicológico, ligada con los procesos de adaptación, condicionamiento, ajustes

compensadores, no resulta incompatible con la inclusión de aspectos psicosociológicos. Por ende, estos autores estudiaron también los factores sociales de la génesis y de la mutación de los intereses. (cit. en Ito, 1997).

Freud (1927), dice que los valores religiosos, morales, políticos, estéticos y aún los valores teóricos, no tienen consistencia propia. Son en principio sólo proyección, puro efecto-signo, de la libido o de una de sus formas; son el resultado de diversas sublimaciones. (cit. en Ito, 1997).

Desde una perspectiva educativa los valores, han sido definidos de la siguiente manera:

Bolívar (1998) dice: "...los valores, las actitudes y las normas no son primariamente resultados extrínsecos para ser evaluados como objeto de la actividad escolar, sino que son intrínsecos a los propios procesos educativos vividos, en la manera y forma de enseñar, más que en lo que se enseña" (pag. 178)

Antolínez y Gaona (1994) definen a los valores, como maneras de apreciar ciertas cosas importantes en la vida de los individuos que pertenecen a un grupo social.

González Lucini, (1992) analiza distintas definiciones del valor desde el punto de vista psicopedagógico, las cuales aportan elementos importantes, que nos dejan ver otras perspectivas de los valores y enriquecen nuestro conocimiento con respecto a éstos. Dichas definiciones son aportaciones de diferentes autores como se puede apreciar:

"Valores son proyectos ideales, de comportarse y de existir, que se adecuan a las coordenadas histórico-sociales y que a la vez las trascienden" (Garzón y Garcés, 2003).

"Valores son opciones entre diversas maneras de actuar, y son una manifestación de la jerarquía, en la concepción del mundo, que un sujeto o colectivo tiene" (Parson y Kluckhohn, 1968).

"Valores son características de la acción humana, en cuanto que ésta última, presupone la elección de determinadas opciones entre un conjunto de dilemas que configuran la existencia humana" (Parsons, 1968).

“Valor es aquello, que hace a una cosa digna de ser apreciada, deseada y buscada, son, por tanto, ideales que siempre hacen referencia al ser humano y que éste tiende a convertir en realidades o existencias” (García Mauriño, 1991).

“Valores - o virtudes – son algo adquirido, hasta el punto de convertirse en hábito; algo querido por la voluntad y que acaba siendo, asimismo, objeto de deseo” (Victoria Camps, 1990).

“Valores son lo que suele mover la conducta y el comportamiento de las personas; orienta la vida y marcan la personalidad” (García Mauriño, 1991).

Para González Lucini, estas ocho definiciones se complementan dando como resultado cuatro definiciones de valor:

* Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir, que el ser humano aprecia, desea y busca.

* Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.

* Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.

* Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

La propuesta de este autor, es que a partir de la definición de valor por la que se opte, dependerán las estrategias psicopedagógicas que la escuela decida implementar para la educación en valores.

A pesar, de la búsqueda del concepto de valor, en las áreas de psicología y educación, no es fácil dejar de lado las raíces filosóficas de este término, ya que tiene aportaciones importantes de esta disciplina.

Las diversas definiciones encontradas se sintetizan en los cuadros dos y tres:

Definiciones de valor en el contexto psicológico

<i>Autor</i>	<i>Definición de valor</i>
Freud	Son el resultado de diversas sublimaciones, son proyección, puro efecto de la libido o de una de sus formas
Tamayo	Una opción que se establece entre lo principal y lo secundario, es una ausencia de igualdad entre los objetos, una ruptura de indiferencia
Maslow	Capacidades potencialidades humanas

Autor	Definición de valor
Garzón y Garcés	Hecho psicológico experiencia subjetiva proyectos ideales que se adecuan a las coordenadas histórico-sociales
Moles	Grado de satisfacción que las condiciones ambientales producen en los individuos
Allport	Regulan los patrones preferenciales de conducta
Pelechano	Analogía entre refuerzo y valor
Sperry	Denominadores comunes y universales Determinantes universales de cualquier toma de decisión
García y Vanella	Actitudes internalizadas

Cuadro 2

Definiciones de valor en el contexto Educativo

Bolivar	Son intrínsecos a los propios procesos educativos vividos, en la manera y forma de enseñar
Antolínez y Gaona	Maneras de apreciar ciertas cosas importantes en la vida de los individuos que pertenecen a un grupo social
Parson y Klukhohn	Opciones entre diversas maneras de actuar y son una manifestación de la jerarquía en la concepción del mundo
Parsons	Elección de determinadas opciones entre un conjunto de dilemas
García Muriño	Aquello que hace a una cosa digna de ser apreciada, deseada y buscada. Son lo que suele mover la conducta y el comportamiento, orientan la vida y la personalidad
Victoria Camps	Son algo adquirido hasta el punto de convertirse en hábito

Cuadro 3

Características de los valores

Algunos autores han preferido exponer las características generales de los valores, en lugar de proponer una definición de éstos; sin embargo, también sucede algo similar que cuando se quiere definirlos, pues no existe acuerdo entre los autores en cuáles serían los rasgos más apropiados para identificarlos.

Por ejemplo, para Rintelen, et al. (1963), quienes clasificaron a los valores en *generales* y *específicos*, dicen: "no se puede hablar de valores económicos, culturales, éticos y otros a menos que se suponga que hay un valor genérico, que aparece en elaboraciones específicas, en diferentes campos. Mientras más cerca de la existencia humana están los valores, más elevado es su rango, y es posible penetrar en diferentes niveles de profundidad", que contiene nueve características:

1. Hay en el valor una actitud afirmativa y una actitud negativa que determina el cumplimiento del sentido en cuestión.
2. Hay de parte del sujeto un empeño o una denegación.

3. Lo valioso puede ser bueno, en sí mismo o respecto de otra cosa.
4. El valor presupone un constituyente subjetivo, que puede tener una actitud frente a aquél.
5. Los valores son metas de nuestro empeño, que moldean significativamente nuestra existencia para obtener el cumplimiento de nuestra vida. Esto quiere decir, que el valor debe ser hallado en una actitud real y no en lo imaginario. Real, es lo que tiene una formación concreta en el espacio y /o el tiempo.
6. El valor tiene grados dinámicos verticales, de incremento o cumplimiento. El grado más elevado de cumplimiento radica en la realidad individual concreta.
7. El contenido lógico de una esencia supraindividual está combinado, en la valoración, con la respectiva forma axiológica concreta de la existencia óptica. Esto quiere decir el cumplimiento, en lo concreto, de una esencia de valor universal.
8. El valor tiene un rango, en relación con su cercanía a la existencia humana.
9. Por último, la dirección hacia un valor ideal que nunca puede ser alcanzado plenamente en la existencia finita; una dirección intencional hacia la esencia del valor (cit. en López, 2001).

Con estas características, se menciona un concepto importante, para la comprensión de los valores, *las actitudes*, las cuales no serán el único momento, en que se verán relacionadas, con el concepto de valor, pues se les menciona de manera conjunta casi en toda la literatura revisada. Por ello se considera importante hacer una breve exposición de la relación entre tales conceptos.

Es conocida dicha relación de conceptos en el área de la psicología, pues ambos términos suelen aparecer unidos cuando se habla de valores. Para esta disciplina, las actitudes han sido el punto de partida para el estudio de los valores, y más específicamente desde la psicología social, ya que se afirma que los valores están ligados a un proceso de socialización del individuo.

González Lucini (1992), afirma que dicha relación de términos ha dado lugar a diferentes puntos de vista, entre los que mencionan dos particularmente. Uno, cuando

los valores son interpretados como conceptos más generales, que las actitudes, y el otro donde ocurre lo contrario; las actitudes son interpretadas como los conceptos generales y los valores como los comportamientos concretos o específicos, es decir, que un valor como la felicidad (concepto general), se manifiesta por diversas actitudes (conceptos específicos) como alegría, comprensión, etc. Lucini propone primero hablar de valores y después de actitudes, así, define a los valores como: “*proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes....*” y a las actitudes como: “*predisposiciones estables de interioridad, que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que le hacen reaccionar o comportarse, favorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos*” (pag. 38)

Finalmente y citando a Lucini nuevamente, al concretar esta idea se mencionan algunos puntos en los que coinciden las actitudes y los valores y que permiten igualarlos, como términos, al grado de confundirlos:

- a) Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren; se aprenden, se modifican y se maduran: son educables como los valores.
- b) En el transcurso de esta adquisición tanto las actitudes como los valores se ven influenciados por distintos factores: la familia, la escuela, la sociedad, los medios de comunicación e incluso las características psicológicas de cada persona.
- c) Las actitudes son estados personales adquiridos de forma duradera y previamente a la acción concreta. Los valores de igual forma son duraderos; esta durabilidad, como se verá más adelante, es una característica y parte del proceso de adquisición.
- d) Las actitudes provocan en la persona reacciones favorables o desfavorables, ante las situaciones que enfrenta en su vida cotidiana. Los valores de igual forma provocan estas reacciones.

Con estas similitudes entre valores y actitudes, es difícil saber cómo diferenciarlos; empero, para ello es importante reiterar que “las actitudes se fundamentan en los

valores o, si se prefiere, que los valores se expresan, se concretan y se alcanzan en el desarrollo de las actitudes" (Lucini, 1992, pag. 40).

Continuando con las características de los valores, Sanabria (1971), propone las siguientes:

1. *Durabilidad*: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores que son más permanentes en el tiempo que otros.
2. *Integridad*: cada valor es una abstracción integral en sí mismo; no es divisible.
3. *Flexibilidad*: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.
4. *Satisfacción*: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.
5. *Polaridad*: todo valor se presenta en sentido positivo y negativo; todo valor conlleva un contravalor.
6. *Jerarquía*: hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros como inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales). Las jerarquías de los valores no son rígidas ni predeterminadas; se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona.
7. *Trascendencia*: los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.
8. *Dinamismo*: los valores se transforman con las épocas.
9. *Aplicabilidad*: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.
10. *Complejidad*: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.
11. *Inherencia*: los valores no existen en sí, sino siempre en un sujeto.
12. *Preferencia*: la atracción que ejercen en otros.
13. *Heterogeneidad*: se diferencian cualitativamente, pero no son totalmente diferentes, ni son idénticos.
14. *Objetividad*: los valores se dan en los objetos, pero por y para el hombre.

(cit. en Herrera, 1995).

Payá (1997) Coincide con algunas de estas características de los valores al mencionar que:

a) "Los valores no existen por sí solos, sino que necesitan de un objeto sobre el cual depositarse, es decir, siempre han de ir referidos a "algo" (pag. 39).

b) Habla de su polaridad o dualidad, denominando valores positivos y valores negativos, refiriéndose a éstos últimos, como "antivalores" o "contravalores".

c) Jerarquía, aquí menciona la dificultad de llegar a un acuerdo universal, sobre la jerarquía de los valores, ya que cada persona le da importancia distinta a los mismos valores, dependiendo de diversos aspectos políticos, culturales, económicos, personales, históricos y sociales.

d) Y por último describe la objetividad y subjetividad de los valores. En relación a esto, no se inclina ni por una, ni por otra postura, sólo las menciona haciendo referencia nuevamente a Frondizi: "Considerar que los valores tienen una naturaleza objetiva implica afirmar que éstos existen, con independencia del sujeto que los valora. Por el contrario, la naturaleza subjetiva de los valores supone la necesidad de supeditar su existencia a las reacciones de la persona o conciencia valorativa" (pag. 41).

A manera de resumen Fullat (1988), considera que el denominador común de los valores, está conformado por las siguientes características: evaluar, comparar, apreciar, estimar y preferir.

En el cuadro número cuatro, se aprecian las características de los valores, que comparten y difieren, los autores arriba mencionados:

Características de los valores

Rintelen, et al.	Sanabria	Payá
Actitud afirmativa y actitud negativa	Durabilidad	No tiene sustantividad
Hay un empeño o una denegación	Integridad	Polaridad o Dualidad

Rinfelen, et al.	Sanabria	Payá
Puede ser bueno, en sí mismo o respecto de otra cosa.	Flexibilidad	Jerarquía
Elemento subjetivo	Satisfacción	Objetividad y Subjetividad
Moldeadores	Poralidad	
Grados dinámicos	Jerarquía	
	Trascendencia	
	Dinamismo	
	Aplicabilidad	
	Complejidad	
	Inherencia	
	Preferencia	

Cuadro 4

De estas características y definiciones podemos rescatar elementos interesantes, que nos ayuden a crear una definición de valor, la cual puede quedar de la siguiente manera: *Los valores son el resultado de elecciones, que el individuo hace con respecto a diversas situaciones a lo largo de su vida, situaciones o vivencias en las que él tiene que evaluar cuáles son más importantes y cuáles menos; en dicha valoración estarán presentes intereses personales y/o sociales que le ayudarán a decidir, estableciendo así su propia jerarquía de valores. Esta escala se va afirmando o transformando de acuerdo con el tiempo y lugar en que se encuentre cada individuo, sin olvidar que existen valores, que se generalizan, facilitando las relaciones entre los individuos y estarán siempre vigentes. Asimismo, los valores que forman parte de nuestra vida, contribuyen al desarrollo y a la realización como personas libres y responsables.*

Una vez que se ha expuesto qué es un valor y que lo caracteriza, se revisarán a continuación diversas teorías que explican cómo se adquieren los valores.

Teorías sobre la adquisición de los valores

La forma en que se adquiere un valor tiene diversas explicaciones; por ejemplo, Raths, propone un proceso de valoración de siete puntos, el cual si no se cumple en su totalidad, no se logra tener un valor. Por su parte, Reich aborda el tema describiendo

cuatro aspectos, que tienen que ver básicamente con la personalidad y la socialización.

Por su lado Piaget y Kohlberg, en las teorías del desarrollo moral respectivamente, explican como se obtiene un juicio y/o razonamiento moral a lo largo de la vida, pasando de una moral heterónoma a una autónoma y cómo la maduración cognitiva interviene en este proceso.

En el desarrollo moral, se involucran valores; por lo tanto, se puede decir que este proceso, también es una adquisición valoral. Entendiendo por moralidad la capacidad de responder consciente y responsablemente a los acontecimientos de manera honesta y consistente con la dignidad de la persona, y en lo social, respetar el derecho de otro y ser solidarios con un destino común. "No puede haber convivencia ordenada sin la vigencia de valores comunes, aceptados y respetados, ni moral pública efectiva que no se articule en las conciencias individuales" (Latapí, 1996, pag. 23). En esta temática, también se desarrolla la postura de Puig, quién describe la construcción de la personalidad moral, y como intervienen diversos procesos psicológicos, que dan lugar a la elección de los valores. Por su parte Habermas, explica cómo el discurso, puede describir el grado de desarrollo moral, en un individuo. Por último, Turiel, destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo moral. Así, a continuación se describirán las orientaciones de cada uno de estos autores.

Raths (1967), menciona lo siguiente: "debido a que la vida es diferente, a través del tiempo y el espacio, no podemos estar seguros de las experiencias que tendrá una persona. Por lo tanto, no podemos estar seguros de qué valores, qué forma de vida, conviene más a una persona en particular. Sin embargo, propone algunas ideas sobre los procesos que suelen ser más eficaces, para obtener valores" (pag. 30). Estos planteamientos se originan en el supuesto que manifiesta que los valores aprendidos, deben servir a los individuos, tan eficazmente como sea posible, para establecer relaciones con el mundo que lo rodea, de una manera satisfactoria e inteligente. De esta suposición se deriva lo que llamamos el *proceso de valoración*. Para que algo

pueda considerarse como "valor", deben satisfacerse siete exigencias. En conjunto, describen el proceso de valoración como sigue:

- 1. Seleccionar libremente.** Se dice que la elección que toda persona hace sobre lo que considera que es un valor, debe ser totalmente libre y sin ningún tipo de presión, ya que si no se hace de esta manera, no servirá como guía en su vida, ni será una influencia permanente en su conducta.
- 2. Seleccionar entre varias alternativas.** Una vez, que se tiene claro que la selección sobre un valor, es únicamente personal y sin imposición alguna, se prosigue a elegir entre varias opciones, pues sólo cuando se tienen diferentes posibilidades, puede aparecer un valor. Si no existen éstas últimas no puede existir un valor. Raths ejemplifica este punto de la siguiente manera: "no tiene sentido, decir que uno valora el acto de comer, realmente, no tenemos alternativas en ese asunto. Lo que uno puede valorar son ciertos tipos de alimento o ciertas formas de consumo, pero no el acto mismo de comer. Todos debemos obtener alimento para subsistir, no hay lugar aquí, ninguna decisión".
- 3. Seleccionar después de una cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.** El siguiente paso, para adquirir un valor consiste en un minucioso análisis, sobre las consecuencias de cada alternativa que se tenga, solo así, se podrá llegar a una elección sabia y al surgimiento de un valor.
- 4. Apreciar y disfrutar la selección.** Después de considerar las consecuencias de las distintas alternativas y tomar una decisión (seleccionar), debemos sentirnos contentos con nuestra elección, apreciarla y disfrutarla. Si no estamos satisfechos, con la opción, entonces se supone que no hay un valor presente.
- 5. Afirmación.** Una vez que se escoge libremente entre varias alternativas de forma inteligente y con gusto, es posible afirmar nuestra decisión y defenderla en público y sin pena. Si ocurre lo contrario, no se puede decir que se trata de un valor.
- 6. Actuar de acuerdo con la selección.** Cuando se adquiere un valor, éste debe dirigir nuestra vida, actuamos en torno a él y lo reflejamos en diferentes

actividades. Si se habla de un valor y no se actúa conforme a él, entonces no es valor, puede que sólo sea una idea.

7. Repetición. Los valores deben estar presentes en diferentes momentos de nuestra vida. Si sólo aparece en una sola ocasión y no se vuelve a presentar, no se considera un valor.

Raths, resume estos siete puntos en tres procesos:

Selección:

- 1) hecha con libertad;
- 2) entre varias alternativas,
- 3) después de una cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.

Estimación:

- 4) apreciar la selección y ser feliz con ella;
- 5) estar dispuesto a confirmar públicamente la selección.

Actuación:

- 6) hacer algo respecto a la selección,
- 7) aplicar repetidamente a nuestra forma de vida.

Este autor, concluye diciendo: "estos procesos, colectivamente, definen la valoración. Los resultados del proceso de valoración son llamados "valores" (pag. 32).

Por otro lado, Reich (1980), indica que, el proceso de adquisición de valores es un asunto complejo que permanece abierto a toda clase de controversias teóricas. Para este autor, existen por lo menos cuatro factores que explican este asunto: *la personalidad, la socialización, la pertenencia a grupos y la clase social.*

La personalidad

Es un aspecto que se explica haciendo referencia a diferentes autores, Eysenck, se interesó especialmente por la dimensión de *introversión* y *extroversión*; señala que los extrovertidos requieren de una mayor estimulación externa, que los introvertidos. Este autor supone, dentro de un marco de referencia neoconductista, que "la transmisión de los valores sociales está determinada por mecanismos de condicionamiento". Los

introvertidos son más susceptibles al condicionamiento; los extrovertidos, por otra parte, son más difíciles de condicionar, por lo que no asimilan tan fácilmente los valores y las actitudes de la sociedad. Por otro lado, se habla que debido a la transmisión fisiológica y genética, uno puede colocarse en uno u otro extremo (introvertido o extrovertido). En relación con la fisiología, se puede ser más o menos "influyente", al condicionamiento y, por lo tanto, más o menos sensible de una socialización con los valores y actitudes aprobados por la sociedad.

Por otra parte, se analiza una conceptualización de la personalidad denominada "*personalidad autoritaria*", en la que los autores Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Stanford (1950), realizaron un estudio a partir del antisemitismo en Alemania, que dio lugar a una propuesta ideológica, mediciones y características asociadas de la personalidad. Los autores sostienen que "el antisemitismo forma parte de un factor general y no representa un prejuicio aislado, donde algunos individuos, que emiten declaraciones actitudinales negativas acerca de los judíos, hacen lo mismo con los negros y otros grupos minoritarios". También encontraron una colección coherente de declaraciones relacionadas con actitudes autoritarias, en particular, el respeto a la autoridad, la hostilidad hacia los subalternos, la resistencia a reexaminar los propios sentimientos y la inclinación a proyectar hacia otros los impulsos inaceptables. Dicha concepción se formalizó a través de la escala F (escala del Fascismo), que entre otras cosas, brinda información sobre una estructura de la personalidad, que opera durante la transmisión de valores y actitudes; y permite ubicar el nivel de aceptación del individuo sobre éstos, y cierta indicación de cómo se puede adquirir, una concepción fascista de la vida.

El siguiente teórico de la personalidad, que menciona Reich, es Rokeach (1960). Este autor afirma que existe una constante, entre *los sistemas abiertos y cerrados de convicciones* y propone que las respuestas que expresa un individuo se encuentran definidas por su posición en este continuo. Este autor explica, que lo que define a un sistema abierto o cerrado de convicciones, es el grado desde donde una persona

puede recibir, evaluar y actuar conforme a la información recibida, sin que le afecten factores externos o internos.

Por lo tanto, la dimensión abierta/cerrada estipula, no los valores y actitudes que vaya a tener una persona, sino más bien la forma en que los adoptó y accede a ellos. También brinda alguna información, sobre qué tan difícil será para el individuo cambiar aquellos valores.

Por último hace referencia a Freud, como otro representante de la personalidad para explicar la adquisición de los valores en esta etapa; él menciona: "que la adquisición tanto de la moralidad como de los valores y de las actitudes, forma parte integrante del desarrollo del superyó dentro de la personalidad del niño a través de un proceso de identificación, siendo esta inicialmente con los padres" (pag. 44). Por esto Freud, entiende la internalización de valores de unos modelos (los padres). El niño imita en primera instancia los valores y actitudes de sus padres, posteriormente serán sustituidos por el grupo de amigos con los que se identifica. Al sugerir esta idea, Reich dice: "Freud se inclina más que otros teóricos, a reconocer el papel que desempeña la sociedad, a través de los padres, en la determinación de los valores y actitudes" (pag. 45)

A partir de esto, Reich continúa explicando el siguiente factor, que él propone para entender la adquisición de valores, *la socialización*, y que define como un proceso en el cual, las personas adquieren, relaciones interpersonales, las contingencias de los diferentes roles sociales, los valores y las actitudes de la sociedad.

Este proceso no concluye con la infancia, sino que sigue durante la vida adulta. Menciona que la socialización, admite diversos matices, y en algunas teorías se explica como cada individuo llega a obtener las actitudes más relevantes para la sociedad. Anteriormente se advierten, algunas determinantes que provienen de los efectos de disposiciones de la personalidad, sobre la recepción de las influencias socializadoras. En el proceso de socialización, Reich brinda importancia a la teoría conductista del aprendizaje, para explicar dicho proceso, y señala cómo el condicionamiento clásico y operante intervienen en la adquisición de valores y actitudes del niño. Los padres son

las personas más cercanas y con mayor influencia en la conducta de un niño por lo que son ellos quienes manipulan el ambiente, que va modificando su conducta. "De esta manera utilizan el control de reforzamientos en un principio primarios y posteriormente secundarios, para inculcar en el niño valores y actitudes congruentes con los propios" (Reich, 1980, pag. 46).

Una vez que el grupo de amigos viene a sustituir a los padres, como las personas más significativas del individuo, el condicionamiento sigue transformando antiguas actitudes y creando otras nuevas. Así, el niño al ir creciendo, prescindirá del reforzamiento externo, pues se reforzará a sí mismo, cada vez que su conducta o una nueva actitud, sean congruentes, con la lista de actitudes que ha adquirido previamente.

Aunque la teoría del aprendizaje propuesta, hace importantes aportaciones, para comprender el proceso de socialización en la adquisición de valores, para Reich queda por explicar el fenómeno de la imitación que el niño hace de los adultos, cuando éstos ya no se encuentran presentes, al respecto menciona: "pueden aprenderse actitudes y valores en esta forma y éste es un proceso muy distinto de los procedimientos directos del moldeamiento antes mencionados" (pag.47). Para entender esto hace referencia a Bandura (1969), quién postula que la imitación, se establece por contigüidad de estímulos (el aprendizaje de tipo E-E) y por mediación simbólica (a través del lenguaje y la representación pictórica). Se trata, de un proceso activo, en el que algunas variables (incluyendo la motivación, el reforzamiento, la atención y la memoria) operan conjuntamente, con la estimulación sensorial para determinar la respuesta. Bandura, propone una extensa argumentación, para establecer un proceso de generalización. En ésta, el niño tiene la capacidad de sustraer los atributos y reglas de la conducta observada. Una vez hecho esto, las reglas son consideradas como la base del comportamiento ante una determinada situación, persona u objeto.

Es común, que también por imitación se adquieran patrones muy particulares de conducta y actitudes. Por ejemplo: " Es habitual observar a una niña mecer a su

muñeca, de la misma forma que su madre mece a su hermano más pequeño, así como escuchar que la reprende y la alaba, también a la manera de su madre. Asimismo, el niño pequeño imita las acciones del granjero y procura aspirar a normas propias de hombres adultos (como por ejemplo, diciendo: (No voy a llorar, porque los hombres no lloran). Todas estas situaciones entran a formar parte de un sistema de actitudes y valores relacionados con los papeles sexuales" (Reich, 1980 pag.48).

La pertenencia a grupos

Al examinar las consecuencias, que implica el hecho de pertenecer a un grupo sobre nuestras actitudes y nuestros valores, así como la coacción, que se vive para persuadirnos, y acatar ciertas reglas. Este análisis fue estudiado por diversos autores y se destaca, "cualquier grupo del que uno entra a formar parte, por una u otra razón, profesa ciertas normas sociales. Una norma social es una expectativa compartida, por todos los miembros de un grupo y especifica la conducta, los pensamientos y actitudes apropiados... La comunicación o expedición de normas, se verifica a través de tres componentes del grupo: a) la definición de las actitudes y de la conducta en cuestión; b) la verificación del grado, en que son acatadas; y c) la aplicación de las correspondientes sanciones" (Secord y Backman 1974, cit. en Reich, 1980).

Un grupo y el hecho de pertenecer, a dicho grupo, pueden servir a la vez, en la definición, modificación y mantenimiento de los valores y las actitudes de cada individuo. Es poca, la modificación que un individuo tiene que realizar cuando se integra voluntariamente al grupo. Sin embargo, aquél puede verse muy presionado a cambiar sus actitudes y valores, cuando entra a formar parte de dicho grupo, por conveniencia propia o cuando lo hace por casualidad (Reich, 1980).

Hasta aquí, se ha explicado la influencia de la pertenencia a grupos sobre nuestras actitudes y valores, de la misma manera que nuestras actitudes hacia otros grupos. En la última etapa de este proceso de valoración, se describirá la pertenencia a determinadas clases sociales.

Pertenencia a determinadas clases sociales

Aquí se expone, el papel que desempeña la pertenencia a una determinada clase socioeconómica, en la determinación de nuestras actitudes y nuestros valores. Al respecto, se menciona si la clase social, a la que pertenece una persona, influye en cierta medida en el medio ambiente, en el que se desarrolla. Por lo tanto, los valores que se transmiten a través del proceso de socialización citado anteriormente, deben ser congruentes con la estructura de clase. Eysenk sugiere, "unos patrones específicos de actitudes sociales, se relacionan con clases sociales específicas, pero también con factores de la personalidad".

Después de examinar los cuatro factores que Reich, describe para explicar cómo se adquieren los valores, se puede decir que la personalidad de cada individuo; el grupo de amigos y el nivel socioeconómico están relacionadas de manera importante con el proceso de valoración y que finalmente Raths, resume cada una de estas etapas en: seleccionar, estimar y actuar de manera congruente con nuestra realidad.

Por otra parte, en la teoría del desarrollo moral de Piaget (1971), se hicieron importantes contribuciones sobre el *razonamiento moral*, el cual dividió en dos etapas denominadas; *moralidad de restricción* y *moralidad de cooperación*.

En la primera, explica que los niños son muy egocéntricos e inflexibles al momento de juzgar un acto de carácter moral, no pueden ponerse en el lugar del otro, al momento de juzgarlo, consideran que las reglas no se pueden suplir, que el comportamiento sólo puede calificarse de bueno o malo y toda falta debe castigarse. Esta falta es juzgada de acuerdo a sus consecuencias físicas y no por la motivación que la antecede.

En la segunda etapa, todo cambia: el niño tiene mayor interacción con otras personas y por ende, con diversos puntos de vista, entre los cuales, habrán diferencias y similitudes con lo que aprendió en casa; esto le proporcionará madurez en su razonamiento moral, pues entiende que el bien y el mal no son términos absolutos. Aquí ya no juzga los actos, por las consecuencias, sino por las intenciones, puede ponerse en el lugar del otro y reconoce que las reglas pueden cambiarse.

Para observar estas etapas de razonamiento moral, Piaget les narraba historias a los niños como la siguiente: "Una día, Augusto observó que el frasco de tinta de su padre estaba vacío y decidió ayudarlo llenándolo. Mientras estaba abriendo la botella hizo una gran mancha de tinta sobre el mantel. Otro chico, Julián, jugaba con el frasco de tinta de su padre y regó un poco de la tinta sobre el mantel" (Cit. en Papalia, 1999). Después les preguntaba ¿Cuál de los dos muchachos fue más necio y por qué? La respuesta que encontró Piaget en los niños menores de siete años, era que calificaban el acto de acuerdo a las consecuencias físicas de éste (como lo describió en su primera etapa de desarrollo moral), es decir, que Augusto había sido quién cometió la falta más grave, porque hizo una mancha mayor que la de Julián, mientras que los niños de más edad, emitieron su juicio, dependiendo de los motivos, que cada personaje tuvo para hacer la mancha de tinta (segunda etapa del desarrollo moral), explicando que Augusto buscó hacer algo bueno y que la mancha fue un accidente y Julián, a pesar que hizo una mancha pequeña, fue por estar haciendo algo que no debía.

Como se acaba de describir, para Piaget la formación de la conciencia moral no se explica por la simple influencia del medio ambiente ni por procesos innatos, sino por la construcción activa del sujeto a través de la interacción social con otras personas. Las relaciones de presión adulta, de autoridad y de respeto unilateral hacia las normas crean heteronomía, mientras que las relaciones de cooperación entre iguales y de respeto mutuo crean autonomía moral.

Posteriormente, Kohlberg (1987), continuó la investigación piagetiana con su teoría de la conciencia moral, donde utiliza una metodología basada en la discusión de dilemas morales, así el juicio moral se construye a través del diálogo. En su estudio propuso diferentes dilemas morales, en los que intervienen diversas perspectivas y valores, así surgió su teoría del desarrollo moral, conformada por seis etapas que organizó en tres niveles:

Nivel I: *moralidad preconvencional* (4 a 10 años). Este nivel se caracteriza porque los niños obedecen las reglas, para evitar un castigo u obtener un premio, es decir su atención está puesta en las consecuencias de sus actos.

Etapa 1: Moral heterónoma, se caracteriza por evitar el castigo y el poder superior de la autoridad, no se consideran los intereses de los demás, como se explicó antes, los niños no toman en cuenta los motivos de las acciones, sólo sus consecuencias (castigo o premio).

Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio, aquí lo correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato o acuerdo. Los niños aceptan las reglas de acuerdo con su propio interés y lo que los demás pueden hacerles a cambio.

Nivel II: *moralidad convencional* (10 a 13 años). Aquí los niños obedecen las reglas a pesar de que no se les premie ni se les castigue. Busca la aprobación de los demás y toman como patrones a seguir las figuras de autoridad.

Las etapas de razonamiento involucradas aquí son:

Etapa 3: Relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal, la regla aquí es mantener relaciones mutuas, recibir la aprobación de los demás; los niños califican un acto de acuerdo con los motivos y dependiendo quién lo realizó.

Etapa 4: Sistema social y conciencia, aquí la persona considera que lo correcto es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución, califica un acto malo si lastiman a una persona o violan una ley, sin pensar en los motivos o las circunstancias. Toma en cuenta el punto de vista del sistema que defiende roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.

Nivel III: *moralidad posconvencional* (de 13 años en adelante). En este nivel los individuos ya tienen sus propios juicios éticos y hay un razonamiento más profundo sobre el bien y el mal.

Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales, se caracteriza porque la gente valora la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Sin embargo, también reconoce que en ocasiones las leyes y las necesidades humanas se ven en conflicto, y consideran que es mejor obedecer la ley.

Etapa 6: Principios éticos y universales, en esta etapa, una persona se conducirá a partir de sus propios juicios éticos, sin tomar en cuenta el punto de vista de los demás.

Para identificar estos niveles de razonamiento moral, Kohlberg (1987), diseñó una serie de dilemas morales en los que estaba presente el principio de justicia, luego los presentó a chicos entre 10 y 16 años de edad, para saber cómo los resolverían y a partir de sus respuestas, concluyó que el nivel de razonamiento moral, se relaciona con el nivel cognitivo de la persona.

Después de revisar a Piaget y Kohlberg, se puede apreciar, que el desarrollo moral se construye en paralelo al intelectual, porque como explican estos autores, la autonomía moral, no es algo innato en el sujeto, sino que se construye por medio de una metodología de interacción social y cooperación.

Turiel (1984), interesado en los trabajos de Piaget y Kohlberg, hizo aportaciones al desarrollo moral. En relación a la teoría moral de Piaget, resalta la distinción que hace este autor sobre los dos tipos de moral, la heterónoma y la autónoma. Los cuales forman una secuencia evolutiva, donde el niño progresa a través de dos niveles de juicio moral, el heterónomo; que corresponde a las edades de tres a ocho años, y el autónomo. En la heteronomía el niño hace un juicio que se basa en el respeto unilateral y no recíproco hacia los adultos, considerados como autoridad y vistos como fuente de reglas y prohibiciones. Este respeto unilateral hacia los adultos lleva a una moralidad de obediencia, de adhesión a reglas fijas y determinadas externamente.

La heteronomía desemboca en la autonomía, evolutivamente más avanzada, que se caracteriza por la razón y la cooperación. En este nivel se reemplazan las relaciones unilaterales, en su mayor parte por relaciones de respeto mutuo, reciprocidad y justicia.

Para la moralidad heterónoma los elementos que explican su desarrollo son: el estado mental o cognitivo del niño y las relaciones sociales. El pensamiento del niño es egocéntrico y va progresando hacia un estado de perspectivismo, en relación al lenguaje confunde objetos y palabras, considerando los nombres como aspectos intrínsecos. No hace diferencia entre fenómenos físicos y sociales, es incapaz de

adoptar perspectiva de los otros y considera que la perspectiva de su "yo" es la misma que la de los demás.

Turiel, explica que lo que Piaget pensaba en relación al periodo egocéntrico, es que en esta etapa, las relaciones sociales del niño implican predominantemente una relación de coerción y éstas tienen su origen en el modo en que los adultos se relacionan con los niños. Los padres ofrecen a sus hijos directrices, instrucciones y mandatos y, en un grado u otro, no les permiten que hagan libremente lo que quieran o que tomen decisiones en forma independiente. Las relaciones de coerción no son solamente un resultado de los métodos empleados por los adultos para controlar a los niños, sino que surgen de la interacción de estos métodos y el estado egocéntrico del niño. El adulto coacciona y coarta debido a la relativa inmadurez cognitiva del niño, debido a que el nivel de pensamiento egocéntrico de éste hace más probable que los adultos impongan reglas y ejerzan su autoridad. El egocentrismo da lugar a intensos sentimientos de respeto hacia los individuos con autoridad (respeto unilateral), dadas las diferencias en tamaño, poder y status entre ellos y los adultos. Según Piaget, el egocentrismo y la coerción son procesos interactivos: la coerción refuerza el egocentrismo y éste mueve al niño a aceptarla, dando lugar a una mayor probabilidad de que el adulto la emplee.

Estos dos elementos; el nivel de desarrollo cognitivo y los tipos de relaciones sociales son los principios organizativos de los elementos de cada nivel de los juicios moral y que explican también el cambio evolutivo de los juicios morales del niño.

Turiel (1983), refiere que los juicios morales, se construyen a través de las experiencias, con las acciones sociales que tienen un efecto intrínseco sobre los derechos y el bienestar de los otros, mientras que la concepción de las convenciones sociales deriva de las experiencias individuales con acciones definidas por las normas o el contexto social.

De acuerdo con esta postura, los niños empiezan a distinguir desde muy temprano la diferencia entre los criterios de actuación basados en el interés personal, los que se basan en las convenciones morales y los que tienen un carácter intrínsecamente

moral. Cada una de estas áreas, se desarrolla paralelamente conforme a los procesos de aprendizaje y la interacción social del niño, donde participa activamente. A diferencia de Habermas, Piaget y Kohlberg, que describen el desarrollo moral, como una serie de etapas progresivas que permiten alcanzar un nivel mayor de moralidad.

Habermas (1994), hace aportaciones importantes al desarrollo moral, este destacado filósofo y sociólogo, continúa y complementa la teoría de Kohlberg, por medio de la ética discursiva, también conocida como ética comunicativa o ética dialógica. Su interés se centra en los trabajos empíricos de comunicación de masas y filosofía del lenguaje.

En una publicación sobre la *teoría de la acción comunicativa en 1981*, propuso una teoría global de la sociedad, que ayuda a comprender el origen, la evolución y las patologías de la misma, a partir del entendimiento lingüístico, basado en la comunicación, donde la acción social, está orientada a que los sujetos coordinen sus planes, basados en acuerdos razonados. El diálogo o el discurso, es el procedimiento que sirve para construir y legitimar las normas correctas. La pragmática formal del lenguaje y la definición de actos del habla constituye para Habermas, las bases para una teoría crítica de la sociedad. Este análisis exige identificar las normas, reglas, así como la capacidad de resolución que tienen los sujetos, para resolver las tareas apoyados en los conocimientos y en una concepción práctico-moral. El lenguaje está presente en las acciones comunicativas, estratégicas e instrumentales. En estas acciones se encuentran distintos tipos de actos lingüísticos, y se proponen cinco clases de actos del habla: imperativos, constataivos regulativos, expresivos, comunicativos y operatorios. Estos elementos pragmáticos, se relacionan con las funciones de lenguaje, la orientación de la acción, las actitudes básicas, las pretensiones de validez y las relaciones con el mundo. Mediante el lenguaje se puede expresar el grado de desarrollo moral, si se conocen los intereses cognitivos e ideológicos de los hablantes, las pretensiones de verdad que hay en cada discusión y los tipos de acción social, que existen de acuerdo con el tipo de racionalidad. Este autor, apoyado en los trabajos de Piaget y Kohlberg, estableció formas de interacción, en las que relacionan las

estructuras cognitivas propias de cada etapa del desarrollo moral, con las perspectivas sociales, donde se encuentran la idea de justicia y juicio moral.

La etapa moral preconvencional, corresponde a las dos primeras acciones del juicio moral, y existen dos tipos de actitudes: una encaminada a la interacción autoritaria y la otra, a la cooperación motivada por intereses. El concepto de autoridad deviene del exterior, para sancionar o premiar; de acuerdo con el ideal de justicia, se mueven compensaciones, por un lado, y el mando y la obligación, por el otro.

Con respecto, a la etapa convencional, relacionada con la tercera y cuarta acciones del juicio moral, se presenta una actitud orientada por las normas, en donde predomina un modelo de comportamiento generalizado socialmente, por las funciones establecidas en un sistema de normas.

Finalmente, en la etapa postconvencional, referente a la quinta y sexta acciones del juicio moral, se encuentra el discurso, en donde se hace una integración del sujeto con su mundo, en el marco del ejercicio de las normas, generándose una lucha entre la autonomía y la heteronomía.

La acción comunicativa, busca el entendimiento intersubjetivo y el consenso racional a través del mejor argumento, es axiológicamente superior, a la acción estratégica, que sólo busca el éxito a través del argumento más persuasivo. La ética discursiva se ubica en una pedagogía crítica y liberadora y se compromete con valores, como el diálogo, la colaboración, la autonomía, la democracia, la justicia y la solidaridad, que pueden servir a los currícula y a la práctica de nuestros centros educativos.

Asimismo, Puig (1996), plantea que la educación moral, es un proceso de construcción de la personalidad, esta última, es parte de una etapa del proceso de adaptación social o adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia, donde el reconocimiento de los deseos, criterios o puntos de vista se valoran personalmente.

Durante la construcción de la personalidad moral, surge un conjunto de procedimientos o funciones psicológicas que configuran la conciencia moral, que inciden respectivamente en el conocimiento, el pensamiento, el sentimiento y la actuación morales.

El conocimiento incide respectivamente, con los procesos de autoconocimiento y el conocimiento de los demás. El autoconocimiento se refiere a la capacidad de obtener información sobre sí mismo y de construir con esa información una representación conceptual de sí mismo. Incluye también las destrezas para clarificarse a sí mismo, en relación a un conjunto de aspectos que configuran la propia manera de ser. Y por último, se refiere a la capacidad para integrar las diversas experiencias biográficas y proyectar el futuro. Resumiendo, el autoconocimiento facilita al individuo la capacidad de conocerse, evaluarse y proyectarse a futuro, para lograr una responsabilidad moral y coherencia personal.

El segundo proceso, se refiere al conocimiento de los demás. Este proceso tiene que ver con la capacidad de experimentar en sí mismo, los sentimientos ajenos discriminándolos de los propios, y de conocer las razones y los valores de los demás, así como resaltar la capacidad de generalizar el punto de vista ajeno, de manera que se reconozca la opinión de una tercera persona, de la propia sociedad en su conjunto, y finalmente, la perspectiva donde todos los sujetos, reconocen que la moral, está por encima de cualquier otro interés personal o colectivo.

En relación al pensamiento se involucran tres procesos psicológicos: el juicio moral, la comprensión crítica y la estructura de la comunicación y el diálogo. El juicio moral permite percibir, reconocer y reflexionar situaciones, en las que se presenta un conflicto de valores. Mediante el entendimiento se pueden expresar opiniones razonadas, que orientan juicios justos, solidarios y cuidadosos con los demás, y a preferir una postura u otra.

La comprensión crítica permite captar la dependencia de la reflexión moral respecto de las particularidades de las situaciones concretas y contextuales. El juicio y la comprensión resultan complementarias, porque como ocurre en el juicio moral, la comprensión tan sólo se activa cuando se encuentra frente algo, que problematiza opiniones y prejuicios anteriores.

El último proceso relacionado con el pensamiento, es la habilidad para la comunicar y el diálogo, aquí se trata de enfrentar los problemas de valor, con el compromiso de un

diálogo, que tenga en cuenta los propios intereses y puntos de vista, de todos los implicados en la situación conflictiva.

El sentimiento, enlaza la construcción moral de la personalidad, las capacidades emocionales y de sensibilidad. La sensibilidad y las emociones permiten detectar los conflictos morales, sentirse involucrado y afectado por ellos, captar valorativamente la realidad e impulsar y motivar la conducta de los sujetos con gran eficiencia.

Finalmente, la autorregulación, tiene que ver con la actuación, y se refiere al conjunto de procesos y mecanismos psicológicos que permiten al sujeto dirigirse de manera autónoma, en situaciones de conflicto, al permitirle un alto nivel de coherencia, entre la reflexión moral y la acción.

Puig aclara, que este planteamiento de construcción de la personalidad moral, presenta capacidades morales importantes, que nunca se manifiestan ni operan de modo independiente, ya que su funcionamiento resulta incomprensible si se le considera de manera aislada.

El análisis de estas teorías sobre el desarrollo moral y la adquisición de valores, se sintetizan, en el cuadro 5, que se presenta a continuación:

Teorías sobre la adquisición de los valores

<i>autor</i>	<i>año</i>	<i>Adquisición de valores</i>
Raths	1967	Proceso de valoración: selección libre, elegir entre varias alternativas, analizar sus consecuencias, apreciar y disfrutar la elección, afirmarla, actuar de acuerdo a la elección y repetirla.
Piaget	1971	Teoría moral: moralidad de restricción y moralidad de cooperación.
Reich	1980	Elementos en la adquisición de un valor: personalidad, pertenecer a un grupo, pertenecer a una clase social y socialización.
Turiel	1984	Los juicios morales, se construyen a través de las experiencias con las acciones sociales.
Kohlberg	1987	Teoría moral: nivel convencional, posconvencional y preconvencional.
Habermas	1994	Teoría de acción comunicativa. Mediante el lenguaje se puede expresar el grado de desarrollo moral.
Puig	1996	La educación moral, es un proceso de construcción de personalidad.

Cuadro 5

Estas teorías permiten comprender que la adquisición de los valores se debe a diferentes elementos que son importantes en el desarrollo de todo individuo. Estos

componentes como la personalidad, la comunicación (el lenguaje), el ambiente, los procesos cognitivos y la socialización, se complementan e interactúan, ayudando a la persona a establecer su propio juicio moral y/o valoral.

En el siguiente capítulo, se explicará como la adquisición de valores se relaciona con los procesos cognitivos del aprendizaje, con el propósito de ayudar a los profesores a fortalecer los valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, en los estudiantes de bachillerato, al mismo tiempo que enseñan contenidos temáticos.

CAPÍTULO II

Los procesos cognitivos del aprendizaje y la adquisición de valores

Se sabe que durante el aprendizaje, se involucran *diversos procesos cognitivos*, por lo tanto, si los valores son parte del aprendizaje, formal o informal, se puede afirmar que ambos temas tienen una relación. Entendiéndose con esto, que cuando se adquieren los valores en la familia, el grupo de amigos, el grupo religioso, etc., pertenecen al aprendizaje informal. Al contrario cuando ésta adquisición, se logra dentro de un ámbito institucional, como la escuela, se refiere al aprendizaje formal. En este sentido, las Instituciones de nivel Medio Superior, tienen como propósito primordial, proporcionar a sus educandos una formación integral, basada en el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad, como parte importante de su currículo, por lo cual se quiere conocer cuál es la relación entre los procesos cognitivos del aprendizaje y la adquisición valoral. Una primera aproximación para explicar esta relación, es lo que se ha denominado transversalidad, porque trata aquellos temas educativos, que no son parte explícita de los contenidos académicos, pero sí son fundamentales en la formación integral del alumno.

Los *temas transversales*, representan el aspecto afectivo y social del estudiante y en todos ellos están involucrados los valores. Algunas de las definiciones, dadas por distintos autores sobre estos temas, permitirán lograr una mejor comprensión sobre la función que tiene este tipo de temas, en el currículo escolar, por ejemplo; Yus (1998), explica que los temas transversales sirven para que el estudiante comprenda determinados contenidos educativos, que no forman parte de la disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura. Los temas transversales se utilizan como puentes entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, porque conectan la realidad con los contenidos académicos del alumno, y de esta forma se alcanza un aprendizaje funcional. En esta misma línea Moreno (1993), señala que “la temática de los temas transversales proporciona un puente de unión, entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantea y como medios, las

materias curriculares, las cuales cobran así, la calidad de instrumentos, cuyo uso y dominio llevan a obtener, resultados claramente perceptibles” .

Por su parte González Lucini (1994), indica: “No es sostenible una separación entre el aprendizaje o saber científico-técnico y el aprendizaje o saber ético, en el desarrollo integral de los alumnos, sino que ambos aprendizajes forman un todo inseparable, de manera que los procesos de enseñanza – aprendizaje propuestos en cada una de las áreas, serán siempre incompletos, si no se desarrollan en el marco de los temas transversales”.

Los temas transversales, están representados por doce temáticas que son: Educación Ambiental, Educación para la salud, Educación Vial, Educación del Consumidor, Educación para la igualdad, Educación moral y cívica, Educación sexual, Educación para la Paz, Educación audiovisual y tecnológica, Educación para los derechos humanos, Educación para el desarrollo y Educación intercultural. Con respecto a estos temas, Yus (1998), plantea que hay valores muy específicos para determinados temas transversales, como se puede observar en el cuadro seis:

VALORES	TEMAS TRANSVERSALES
<p>No violencia</p> <p>Tolerancia</p> <p>Vida</p> <p>Solidaridad</p> <p>Igualdad</p>	<p>Educación para la paz</p> <p>Educación para la convivencia, educación para la igualdad</p> <p>Educación ambiental, educación para la salud, educación vial</p> <p>Educación para el desarrollo, educación para la paz</p> <p>Educación para la igualdad, coeducación</p>

Cuadro 6

Palos (2000), plantea como objetivos de la *transversalidad*, los subsecuentes:

- 1) Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.

2) Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.

3) Desarrollar el pensamiento crítico y resolutivo.

4) Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.

En los objetivos uno y tres, es notoria la relación, que se destaca, entre los valores y los procesos cognitivos, sobre todo es clara la forma, en que se involucran los procesos cognitivos, como parte importante de la adquisición de valores a través de los temas transversales.

Los temas transversales, se caracterizan, según Otano y Sierra (1994), por:

a) En todos los temas, los componentes actitudinales tienen una entidad fundamental, de forma que sus objetivos y contenidos tienen un importante componente sobre la actitud.

b) Los valores y las actitudes que se plantean en cada tema transversal tienen entre sí, una relación profunda, ya que todos ellos apelan a grandes valores universales, como son la igualdad, la solidaridad, la justicia y la libertad.

c) Los hechos, objeto de análisis son únicos y, frecuentemente, la visión desde una perspectiva enriquece la visión desde otra.

d) El proceso didáctico, es básicamente el mismo para todos los temas, con los matices diferenciadores propios de cada tema.

Con esto se concluye que la transversalidad curricular, tiene como propósito el desarrollo integral de los alumnos, el cual debe basarse en el aprendizaje significativo, porque, es aquí, donde el profesor es un facilitador y guía de estos saberes, promueve la participación, las críticas y acepta las sugerencias que le hacen los alumnos. Mediante estas interacciones se van conformando en ellos, juicios de valor sobre sí mismos, sobre los maestros, las escuelas y la realidad, y donde los procesos cognitivos dominantes son el análisis, la reflexión y la solución de conflictos, siendo sujetos activos de su propia jerarquía u orientación de valores respecto a sus preferencias y proyecto de vida.

El aprendizaje como construcción de significado, describe un estudiante más dinámico y con mayor ingenio, que busca construir el significado en los contenidos informativos. La función del alumno es ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene el control del aprendizaje, es decir, construye significados. El profesor participa en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante. La instrucción está centrada en el alumno y la evaluación del aprendizaje es cualitativa; se pregunta sobre la estructura y la calidad del conocimiento, y sobre los procesos que el estudiante utiliza para dar respuestas.

Desde esta posición, se sostiene que los procesos centrales del aprendizaje son la organización, la interpretación y la comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje es el resultado de la transformación de los materiales de conocimiento.

Para comprender la dinámica del aprendizaje significativo se necesita analizar con detenimiento, los elementos que le permiten al estudiante procesar y construir los significados, en este proceso se consideran los siguientes elementos: *procesador, contenidos, procesos, estrategias, técnicas y estilos de aprendizaje*, sin embargo, en este momento sólo se revisarán los procesos.

Procesos Cognitivos del Aprendizaje

Al respecto, Beltrán (1998) comenta, los procesos del aprendizaje tienen dos características: la primera, se refiere, a que cada procesos, a pesar de constituir una parte esencial del aprendizaje, puede realizarse de maneras diferentes, así, por ejemplo, la atención se puede conseguir con recursos físicos o psicológicos, naturales o artificiales, con una estrategia selectiva o una estrategia global. Y la segunda, es que estos procesos pueden ser iniciados dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje por el profesor o por el estudiante. Lo importante es que los procesos sean ejecutados por el estudiante, no importando si es el alumno o el maestro, quién los activa.

Como se verá a continuación, Beltrán, hace una revisión de las propuestas de varios autores sobre los procesos involucrados en el aprendizaje, sin embargo al final, plantea su propia propuesta, que a su juicio, es la que mejor representa los sucesos internos presentes en el acto de aprender.

Gagné, señala los siguientes procesos: expectativas, atención, codificación, almacenamiento, recuperación, transfer, respuesta y refuerzo. Cada proceso corresponde a un momento o fase del aprendizaje, y puede verse favorecido por diversas iniciativas del profesor.

Cook y Mayer (1983), destacan cuatro procesos esenciales:

Selección: atención selectiva a una parte de la información entrante que pasa a la memoria de trabajo

Adquisición: Proceso que consiste en transferir la información desde la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo.

Construcción: Proceso de elaboración de materiales informativos, estableciendo conexiones internas entre las ideas almacenadas en la memoria de trabajo.

Integración: Proceso de búsqueda de conocimientos previos, para transformarlos en la memoria de trabajo. Se establecen conexiones externas entre la información entrante y el conocimiento previo

Thomas y Rohwer (1986), señalan como procesos o funciones del aprendizaje que llaman autónomo los siguientes:

Selección: implica diferenciar entre y dentro de las fuentes de información según la importancia y relevancia de criterio.

Comprensión: proceso de entender el significado del material informativo.

Memoria: proceso de retención y almacenamiento de información.

Recuperación: proceso de recuperar la información almacenada.

Integración: Proceso de construcción de relaciones entre los ítems a aprender y los ya aprendidos.

Procesos de auto-control

Control del tiempo: implica asegurar el suministro del tiempo adecuado.

Control del esfuerzo: supone minimizar las demandas de competición y conseguir la atención adecuada.

Control volitivo: Exige valorar la necesidad de estrategias de auto-control y la adecuación de las actividades de auto-control.

Shuell (1988), ha destacado los siguientes procesos:

Expectativas: Hacen referencia a las metas que persigue el estudiante y determinan, en gran medida, lo que va a aprender.

Atención: Supone prestar interés a la información relevante mientras se ignora la información irrelevante.

Codificación: Después de prestar atención a la información selectiva el estudiante debe catalogar la información, y esta categorización puede ser verbal o visual. La manera como se codifica la información no sólo determina la información que se almacena sino también las claves de recuperación.

Comparación: implica establecer cotejos y relaciones entre los materiales informativos y los conocimientos ya adquiridos.

Generación de hipótesis: Búsqueda de maneras y procedimientos para lograr las metas inherentes a la tarea instruccional.

Repetición-práctica: La reproducción y la práctica son necesarias, incluso para el aprendizaje significativo y la práctica puede ser guiada o independiente.

Feedback: El estudiante debe recibir realimentación informativa sobre la adecuación de sus ejecuciones y la viabilidad de sus hipótesis.

Evaluación: Es necesario evaluar los resultados obtenidos y la adecuación de las hipótesis generales durante el aprendizaje.

Combinación – integración – síntesis: El estudiante debe combinar, integrar y sintetizar la información procedente de una serie de fuentes.

Finalmente Beltrán propone los siguientes procesos:

1) *Sensibilización:* Este proceso es el inicio del aprendizaje y está conformado por tres procesos: a) la motivación, b) la emoción y c) las actitudes. Para que ocurra el aprendizaje, es indispensable contar con la motivación, sobretodo a nivel escolar, ya que la motivación que logre el estudiante es fundamental, para la realización óptima de su trabajo académico y la ausencia de ésta, es causa del fracaso del alumno. Esto se puede deber por lo menos a tres factores: a) no existe interés por parte del alumno, b) la experiencia de fracasar continuamente, y c) una mala planificación

instruccional, lo que ocasiona falta de interés de los estudiantes. Sin embargo, se dice que esto puede cambiar, si se aplica una técnica de intervención, que se relaciona con los modelos atribucionales, cuya función es suplir "la atribución de fracaso a falta de esfuerzo, con lo que se eleva el auto-concepto, mejoran las expectativas de cara al futuro y surgen sentimientos positivos, porque el sujeto puede ya controlar el aprendizaje" (Beltrán, 1998).

En cuanto a la emoción, es importante resaltar que la ansiedad juega dos papeles fundamentales, uno como activadora, pues intensifica los mecanismos del aprendizaje para recolectar y procesar la información que entra, y otro como inhibidora puede minimizar y hasta paralizar la efectividad de los recursos del sujeto al momento de aprender.

Finalmente, están las actitudes que dependiendo de la condición del alumno (positiva o negativa) hacia el aprendizaje, el maestro y / a la escuela estas facilitarán o impedirán el aprendizaje de los contenidos.

2) *Atención:* Se dice que la atención es un proceso fundamental porque de él dependerán el resto de las actividades relacionadas con el procesamiento de información. Dicho proceso se inicia cuando la información que llega del ambiente, se instala en uno de los almacenes de la memoria denominado registro sensorial, aquí permanece unos instantes, debido a que en este registro, se concentra toda la información sin límites. El canal de procesamiento en la memoria es limitado, por lo que los contenidos de la información, se tienen que presentar de uno en uno, y explica como existe un mecanismo mental, que permite filtrar todo o nada de la información o seleccionar, la parte que interesa procesar. Así, las estrategias de atención, tienen como finalidad establecer la cantidad y la clase de información, que llegará a la memoria. Por lo tanto, cuando el estudiante atiende selectivamente, una parte de la información, la traslada a la memoria a corto plazo. Resumiendo las estrategias de aprendizaje relacionadas con el proceso de atención, pueden influir de dos formas: cuantitativamente (estableciendo la cantidad de información que entra) y cualitativamente (determinando la clase de información que llegará a la memoria).

3) *Adquisición*: Aquí se resaltan tres subprocesos: a) comprensión, b) retención y c) transformación.

a) La comprensión, se inicia cuando el alumno selecciona el material de su interés, después le da sentido, y finalmente lo interpreta significativamente (lo comprende). Este momento, es el más relevante del aprendizaje, porque el estudiante construye significativamente su conocimiento. Ya antes se mencionó que el aprendizaje significativo, pretende que el estudiante sea activo, estructure y organice la información que recibe de forma coherente y la relacione con los conocimientos que tiene almacenados en la memoria. Dichas actividades dan como resultado, la comprensión del conocimiento. "Comprender, es generar un significado para los materiales que se van a adquirir" (Beltrán,1998). El cómo se origina este proceso, es un tema de gran polémica y hay diferentes modelos para explicarlo.

Hay quienes creen que la comprensión, supone la elaboración de una macroestructura de la información que está en el texto. La macroestructura realizada por el sujeto, es una síntesis del conocimiento nuevo y del conocimiento ya existente; es la macroestructura, más que el contenido literal, lo que se retiene en el aprendizaje significativo (Van Dijk y Kinstch, 1983) cit. en Beltrán.

Al continuar explicando, que la comprensión significativa del material del aprendizaje, se ve favorecida por una serie de estrategias que facilitan *la selección, organización y elaboración de los contenidos informativos*, Se logran las siguientes funciones:

Las estrategias de selección, separan lo relevante de lo irrelevante, las de organización (subjetiva u objetiva) establecen los contenidos de forma coherente, y las de elaboración, relacionan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo dándole significado para el alumno.

Ahora, se presentará el segundo subproceso: b) *La retención*, al respecto también cuenta con estrategias que favorecen su función, además de las ya mencionadas arriba (organización y elaboración), la repetición se encarga de mantener el material en un recinto permanente en la memoria a corto plazo, para posteriormente trasladarlo a la memoria a largo plazo. Se cree, que con el tiempo la información

almacenada tiene c) *transformaciones* (tercer y último subproceso de la adquisición) que permiten consolidar o desvanecer; la integración de nuevos conocimientos, ensombreciendo algunos ya existentes.

Beltrán (1998), en realidad establece que los conocimientos, una vez codificados y representados en la memoria a largo plazo, no se comportan de manera estática, sino que sufren diversas transformaciones. A estos cambios los llamó Piaget procesos de acomodación. Otros autores, han precisado más este proceso de metamorfosis y que promueve tres tipos de cambios: acumulación, refinamiento y reestructuración (Rumelhart y Norman, 1981). Marzano (1991), ha sugerido una vía más operativa, identificando las operaciones cognitivas que producen cambios en las estructuras de conocimiento y las agrupa en macroprocesos y microprocesos.

4. *Personalización y control*: Este proceso se reconoce como el más importante y a la vez más relegado del aprendizaje. Es aquí donde el alumno admite su responsabilidad para aprender, y afianza el valor de lo aprendido. Beltrán comenta que algunos autores como Marzano (1991), llaman a este proceso, pensamiento disposicional, porque está relacionado con la activación del pensamiento crítico, reflexivo y original.

5. *Recuperación*: Como su nombre lo indica, este proceso hace posible traer de la memoria, la información que ha sido almacenada. Una de las formas más accesibles, para llevar a cabo este proceso, es a través de claves o signos relacionados con el material que se quiere tener presente. Si se realizó una organización previa de éste, es suficiente con recordarla para recuperarlo.

6. *Transfer*: A lo que se refiere este proceso, no es otra cosa, que lo que se conoce en la teoría conductista, como generalización, de la misma manera que se generaliza la emisión de una respuesta (conducta) ante estímulos similares, lo que se pretende aquí, es que el alumno generalice o transfiera de igual forma las situaciones de aprendizaje, a contextos semejantes, esto le ahorra al estudiante la repetición constante del aprendizaje. Se comenta que para algunos autores, este proceso es "la esencia del verdadero aprendizaje, ya que se manifiesta cuando el sujeto es capaz de aplicarlo a una amplia gama de situaciones lejanas a la situación original" (Beltrán, 1998).

Por último, se propone que la instrucción brinda al estudiante una variedad de contextos, donde puede poner en práctica este proceso.

7. *Evaluación*: La función principal de este proceso, es saber si el estudiante logró los objetivos planteados. Para Beltrán, la evaluación tiene dos connotaciones, una de justificación o de gratificación, por los resultados conseguidos; otra de valor informativo, confirmando los objetivos alcanzados. De esta forma se cierra el círculo del aprendizaje que comienza con la apertura de sus expectativas (sensibilización) que ahora se confirman realizadas (evaluación).

Para finalizar, con esta exposición sobre los procesos cognitivos, es pertinente mencionar que la secuencia en que se presentaron no es estática y "la relación que guardan entre sí, es bidireccional, ya que la atención influye en la comprensión y ésta a su vez, en la atención, y lo mismo ocurre, con el resto de los procesos o eslabones de la cadena" (Beltrán, 1998).

En seguida se ilustrará por medio del cuadro siete, las propuestas por los mismos autores, donde se aprecian las convergencias y divergencias que existen entre los presupuestos teóricos. De los cuales, podemos resaltar, que para la mayoría, el primer proceso del aprendizaje, debe ser la atención, posteriormente la selección, la comprensión, la recuperación, la transferencia y la evaluación, básicamente.

Convergencias y diferencias entre los presupuestos teóricos por autor

Gagné	Cook-Mayer	Rohwer	Shuell	Beltrán
Expectativas			Expectativas	Sensibilización
Atención	Selección	Selección	Atención	Atención
Codificación	Adquisición	Comprensión	Codificación	Adquisición

Almacenaje	Construcción	Memoria	Comparación	Personalización
Recuperación	Integración	Recuperación	Repetición	Recuperación
Transferencia		Integración		Transferencia
Respuesta		Auto- Control		
Refuerzo			Evaluación	Evaluación

Cuadro 7

Relación entre los procesos cognitivos de aprendizaje y la adquisición de valores

Enseguida, se describirán las relaciones que se encuentran, entre las teorías sobre la adquisición de valores y los procesos cognitivos del aprendizaje que propone Beltrán.

La propuesta de Raths, es un ejemplo, que ayuda a explicar esta relación, debido a que se encuentra coincidencia en la forma en que los procesos cognitivos suceden y las etapas que propone este autor, sobre el proceso de adquisición de valores. Como ya se describió, la primera etapa del proceso de valoración, se inicia, con una elección libre y sin la influencia de los demás, en el sentido de ser una *elección estrictamente personal*, las emociones, las actitudes y la motivación serán elementos determinantes para su elección, no sólo al decidir si quiere o no ese valor, sino porqué lo eligió. Lo que correspondería al primer proceso cognoscitivo de la propuesta de Beltrán, *la sensibilización*.

La *selección entre varias alternativas*, no está exenta de la sensibilización, sólo que al momento de escoger, entre varias opciones, otro es el proceso cognitivo principal, *la atención*, en el cual la persona, como ya se dijo debe seleccionar la cantidad y calidad de información; en este caso qué tipo de valores y cuántos elegirá.

Al considerar las *consecuencias de las alternativas*, la atención no se esfuma, pero como sucedió arriba y seguirá sucediendo en lo sucesivo de esta relación, el proceso cognoscitivo central en este momento de la valoración, es *la adquisición*, donde la comprensión, la retención y la transformación de información son básicas, para

analizar las posibles repercusiones que se tendrán en diferentes ámbitos de nuestra vida, debido a la opción de un valor u otro.

Una vez que se seleccionaron los valores, es momento de saber, si lo que se eligió fue lo más apropiado; según Raths, se debe estar a gusto y disfrutar al elegir un valor y esto, equivale al proceso cognitivo de *personalización y control*, porque permite que el individuo tenga responsabilidad, en tanto, se afirma el valor por lo aprendido.

Por su parte, *la recuperación de la información*, viene a nuestra memoria, cuando la situación que se experimenta, nos hace recordar dicha información. Esto se equipara con lo que Raths, llama el séptimo punto del proceso de valoración, *la repetición*, que se refiere, a la forma en que un valor se presenta en diferentes momentos de nuestra vida y no sólo una vez. Por lo tanto, se debe *actuar, siempre de acuerdo al valor elegido*, para que el proceso cognitivo, de transferencia, se presente, y la información del valor adquirido se generalice a situaciones, donde se requiere, un comportamiento, que corresponda al valor asumido.

Finalmente, el último proceso cognitivo, que propone Beltrán es *la evaluación*, que corresponde al quinto elemento del proceso de valoración de Raths, *la afirmación del valor*, permite defender nuestro valor, ante cualquier situación, con orgullo y sin temor; lo cual viene a confirmar, que la evaluación es para Beltrán, una gratificación del logro de los objetivos planteados. Traducido a este contexto, es el gusto que se siente de poder defender el valor elegido. Como se sabe, la evaluación no siempre se presenta al final del proceso, puede darse al inicio o en medio de éste. El proceso de adquisición de valores, no es la excepción, y se puede observar, como se ha estado evaluando la elección durante este proceso.

En la tabla ocho, se aprecia esta relación que se acaba de describir, sin embargo, aunque pareciera que es de tipo unidireccional, se planteó así para fines simplemente prácticos, ya que cada proceso cognitivo y de valoración se puede interrelacionar.

Proceso de adquisición de valores de Raths	Procesos Cognoscitivos de Beltrán
Selección libre	Sensibilización (motivación, emoción y actitudes)
Selección entre varias alternativas	Atención
Considerar consecuencias de las alternativas	Adquisición (comprensión, transformación) retención y
Apreciar y disfrutar la selección	Personalización y control
Afirmar la selección	Transferencia
Actuar de acuerdo a la selección	Recuperación
Repetirlo	Evaluación

Cuadro 8

Otra propuesta, que también describe la relación de la adquisición de valores y los procesos cognitivos, es la que se planteó, en la conferencia sobre *Didáctica y Aprendizaje de Valores*, por el Dr. Concha Malo (1999), en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Querétaro). En la cual se explica la relación de los niveles de aprendizaje citados por Bloom con el aprendizaje de valores. Para este autor, el primer nivel en el aprendizaje de valores es la *atención*, ya que, si algo será incorporado entre los valores de la vida, tendrá precisamente que ser, aquello en lo que el estudiante haya puesto "ojo". De aquí, la importancia que los educadores, tienen para ayudar a los alumnos a poner esmero en los valores, que han definido en su eje axiológico institucional.

El siguiente nivel, es el *interés*, que se define como la capacidad de mantener la atención en los valores elegidos. Los maestros, por su parte, tienen como labor, que los alumnos *mantengan* "la vista fija" en aquellos valores, que deseen que asimilen e incorporen en su axiología. En seguida, se encuentra el nivel de la *importancia*, donde los valores que la persona adoptará, serán los que han sido representativos en su vida, y han sido asimilados formando parte de sus motivaciones y fines. A continuación, se propone como el siguiente nivel, la jerarquización, la cual también, como se describió

en el capítulo anterior, como una característica de los valores, y se refiere a ordenar nuestros valores de acuerdo a la importancia que les damos y considerando las distintas circunstancias en las que nos encontremos. Por último, se propone, el nivel de la caracterización, donde explica que hay valores que a cada persona la identifican, de acuerdo a sus capacidades, habilidades y fines. En el cuadro nueve, se resume esta propuesta:

Niveles cognitivos para el aprendizaje de valores (Bloom)

<i>Niveles en el aprendizaje</i>	<i>Valores</i>
Atención	Solicita mi atención
Interés	Capacidad de mantener la atención
Importancia	Asimilación como parte de las motivaciones y fines
Jerarquización	Orden de acuerdo a la importancia
Caracterización	Identificación con las capacidades, habilidades y fines.

Cuadro 9

En el caso de Piaget y Kohlberg, ya se mencionó en el capítulo dos, el desarrollo de ambas propuestas, concluyendo que el nivel de razonamiento moral, se relaciona con el nivel cognitivo de la persona, es decir, a mayor madurez cognitiva, el nivel de juicio moral será más avanzado. Por su parte Habermas, como ya se explicó, se basó en los trabajos de estos autores, y estableció formas de interacción, en las que relaciona las estructuras cognitivas propias de cada etapa del desarrollo moral, con las organizaciones sociales, donde se encuentran la idea de justicia y juicio moral. Dicha relación se presenta en el cuadro diez:

Relación de las etapas de desarrollo moral con sus estructuras cognitivas, propuesta por Habermas

<i>Etapas morales de Kohlberg</i>	<i>Estructuras cognitivas</i>
-----------------------------------	-------------------------------

Etapas morales de Kohlberg	Estructuras cognitivas
Preconvencional	Interacción autoritaria y cooperación motivada por intereses
Convencional	Actitud orientada por normas
Postconvencional	El discurso y una integración del sujeto, con su mundo, permite el ejercicio de las normas

Cuadro 10

Finalmente, la adquisición de los valores, se obtiene a través de los temas transversales incluidos en los contenidos curriculares, los cuales involucran necesariamente a los procesos cognitivos del aprendizaje. Para explicar esta relación, existen diferentes propuestas, como se acaba de describir. Sin embargo, en la educación media superior, se activan de manera especial los procesos de atención, comprensión, reflexión, análisis, interpretación, organización y la transformación.

En el siguiente capítulo, se expone cómo las tecnologías de la información y comunicación, el diseño instruccional ampliado y el trabajo cooperativo, pueden contribuir en la activación de estos procesos.

CAPÍTULO III

La educación en valores y las tecnologías de la información y la comunicación (tic).

En este apartado se mencionarán algunas de las aportaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la educación de valores. Ruíz Velasco (2008), menciona: “difundir el conocimiento, la comprensión y la apropiación de las TIC hacia un público cada vez más amplio, debería ser uno de los objetivos prioritarios del sector educativo” (pag. 3). Al respecto Sánchez, (2000), dice que la escuela debe integrar en la medida de sus posibilidades, estas tecnologías que ayudan a configurar las formas y los medios de producción del conocimiento.

Por otra parte, se mencionan los cambios tecnológicos que actualmente vivimos, lo que exigen pensar seriamente en los medios de comunicación, lo cual, significa también revisar su papel en la formación de valores (López, 1999).

Por su parte Duart (2000), para quien la educación sólo se concibe por medio de los valores, menciona que el avance de nuevas TIC y sobre todo de la aparición de sistemas educativos no presenciales, abren un nuevo mundo de relaciones e interacciones que posibilitan el desarrollo de acciones educativas.

Este mismo autor, menciona que la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación, especialmente la web, permite que los educadores realicen proyectos más creativos, lo cual se considera un factor positivo con miras a replantear, la educación en valores. Al respecto plantea que los espacios de relación interpersonal (los espacios de presencialidad en la web), ofrecen el marco idóneo para establecer dinámicas valorativas, dinámicas de vivencias de valores. Para respaldar esta idea cita a dos autores: Baudrillard (1980), por lo que respecta a las simulaciones, y Rheingold (1996), en lo referente a las comunidades virtuales, ambos ponen de manifiesto que son espacios de interacción real, donde las simulaciones y los simulacros pueden actuar como metodología adecuada para el trabajo educativo y sobre todo para la vivencia de los valores.

La educación en valores a través de la web, según Duart, se manifiesta en dos espacios de interacción: "el entorno virtual de aprendizaje, es decir, el ámbito de interrelación en la comunidad virtual, y en el espacio de relación de aprendizaje entre el docente, el discente y los materiales didácticos para el aprendizaje" (pag.70). Para cada ámbito los valores de referencia son diferentes: en la interacción, propia de la comunidad virtual de aprendizaje, *el valor del respeto* es el que se establece como referencia en las relaciones que se entablan, mientras que en las relaciones de aprendizaje, *el valor de la responsabilidad* se toma como referencia. Este valor de responsabilidad, se manifiesta en el momento, en el que el maestro y el alumno acuerdan los objetivos de aprendizaje. El estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje.

El factor relevante en este nuevo modelo, es la existencia de un espacio de relación, de una comunidad virtual de aprendizaje que actúa como plataforma, desde la cual es posible experimentar, vivir y explicitar los valores educativos (Duart, 2000).

Retomando esta afirmación, es conveniente explicar más detalladamente qué son y en qué consisten las *comunidades virtuales de aprendizaje*.

Las comunidades virtuales de aprendizaje, han sido definidas como espacios no presenciales, donde se reúnen un grupo de personas de manera virtual para intercambiar experiencias de aprendizaje sobre un tema específico, de manera sincrónica o asincrónica.

Sánchez (2002) describe una comunidad virtual de aprendizaje como un grupo de personas interesadas en un tópico de interés común de aprendizaje y conocimiento, pero que no se encuentran en la comunidad real. Constituyen una forma de promover el sentido de comunidad entre usuarios, donde la localización no es física, sino virtual. Pueden ser sincrónicas y asincrónicas.

Algunas de las *características de las comunidades virtuales de aprendizaje* que menciona Sánchez, son:

- Sistemas multiusuarios (soportan usuarios geográficamente dispersos)
- Proveen una percepción sobre las actividades que se desarrollan
- Unifican la comunicación a través de diversos canales de comunicación
- Los usuarios pueden comunicarse, colaborar e interactuar de forma casual, informal o formal
- En el entorno virtual compartido se realizan las actividades y se organiza la información y los recursos
- Cada usuario está explícitamente representado dentro del entorno virtual y es visible o audible para los demás usuarios
- Cada uno de los participantes mantiene una autonomía individual y debe apoyar las interacciones sociales y proveer herramientas de colaboración sincrónicas y asincrónicas.

Las comunidades virtuales de aprendizaje, que se configuran en torno al espacio de relación que se establece gracias a las nuevas tecnologías de comunicación, son un marco de relación donde como ya se dijo el respeto, es el valor que marca la pauta

de la interrelación. No sólo las normas son importantes en estos espacios, también es importante establecer relaciones fundamentadas en la seguridad del respeto a la identidad, a la intimidad y, por lo tanto, basadas en la confianza mutua (Duart, 2000).

A continuación, se describirán otras formas de comunidades virtuales, que son conocidas como foros de discusión y que por sus características, pueden servir como un espacio propicio para la educación en valores.

Al respecto, Roquet (2005), describe los foros de discusión, como "el espacio virtual en la red mundial de Internet, donde los participantes tienen derecho a debatir, a través del análisis, la confrontación de ideas y con argumentos, diferentes aspectos sobre algunas temáticas de interés común" (pag.6). A estos espacios virtuales también se les conoce como: listas de distribución, interés o correo-e, grupos de discusión, virtuales o de interés y foros de opinión, debate o discusión.

La diferencia entre estas denominaciones, radica en lo siguiente; se les llama *listas de distribución, de interés o de correo-e*, porque a partir del correo electrónico de cada persona, se elabora un listado de participantes a los que se les distribuyen todos los mensajes. Este listado es administrado por un servidor.

El nombre de *grupos de discusión, virtuales o de interés*, se debe a que esta es su característica principal en su funcionamiento. Finalmente, el nombre de *foro de discusión*, se considera más descriptivo como acto educativo, pues es el escenario en el que se debaten ideas y se hacen propuestas.

Existen *tres formas de foro de discusión*, dependiendo del servicio de Internet que se utilice. Los *grupos de noticias o newsgroups*, a diferencia de las listas de distribución es que los mensajes que genera la lista de noticias no distribuyen automáticamente los mensajes a los suscritos.

Las *listas de correo o listas de distribución*, emplean el tradicional servicio de correo-e, por medio de un listado de direcciones electrónicas, donde las personas que se suscriben son registradas e identificadas por medio del *alias o login* de su dirección electrónica. Es recomendable utilizar el término de foro de discusión, porque refleja más la actividad que se realiza en este servicio de Internet.

La tercera forma de foro, que se conoce, son los *foros en web* o *webforums*, estos son grupos de discusión a los que se accede desde la web, en contraste con las dos formas anteriores, aquí es posible ver la historia de las participaciones, donde los mensajes están ordenados por temáticas de participación y respuesta, además al estar en un lenguaje *html* permiten la inclusión de imágenes, colores, sonido y vínculos. Ahora mencionaremos las diferentes formas de administrar un foro de discusión. Éstas dependerán de los recursos del equipo con que se cuente y de cómo se quiera conducir el foro, así este puede ser:

a) Un *foro moderado*, es el que tiene un responsable en este caso, el profesor, quién recibe primero que los estudiantes todos y cada uno de los mensajes enviados y decide, después de leerlos, el paso de los correos al grupo.

Una variante de esta forma de foro, es que puede ser *abierto* o *cerrado*. Es abierto cuando el profesor decide quién puede participar, además de los suscritos al grupo, (padres de familia, tutores, estudiantes de otro nivel, etc.). Es cerrado, cuando el moderador decide que sólo los del grupo, quedarán suscritos.

b) *Foro no moderado*, esta forma se decide cuando el responsable del foro, considera que no hay necesidad de supervisar los mensajes enviados por los participantes, dejando que los contenidos fluyan sin ninguna restricción. Este tipo de foro también puede ser abierto o cerrado.

c) *Foro elemental*, se recurre a este tipo de foros, cuando no se cuenta con un servidor de listas de distribución, y lo que se hace, es recabar todas las direcciones electrónicas de correo de los participantes y las agrupa en una carpeta cuyo título permite su rápida identificación. Esto es posible, en cualquiera de los programas de administración de correo (Eudora, Outlook, etc.), mismos que cuentan, con la opción para generar listas de direcciones electrónicas.

d) *Foro temporal*, es un foro que sólo funcionará por un tiempo determinado, puede durar desde unas horas hasta varios meses. Una vez concluído el tiempo se cierra y se cancela.

e) *Foro múltiple*, la única diferencia con el anterior, es que se abren varios foros para un mismo evento y son más efímeros que en el caso anterior.

f) *Foro permanente*, se trata de un foro, que crean una o varias personas, donde se discuten diversas temáticas, en un tiempo indefinido.

Dentro de los propósitos de los foros de discusión en la educación, se encuentran los siguientes:

1. Intercambiar ideas, información, experiencias y trabajos sin que sea necesario el desplazamiento de un lugar a otro.
2. Trabajar colaborativamente en el diseño de proyectos e investigaciones.
3. Estimular el pensamiento creativo en la solución de problemas en un ambiente más relajado que el salón de clases.

Las ventajas al utilizar estos espacios en la educación son:

A) Los estudiantes pueden revisar los mensajes en el tiempo y oportunidad, que su actividad diaria se los permita. Su participación en las discusiones, a menos que sea obligatoria, puede hacerla cuando se considere pertinente, y sentir menos temor de expresar sus ideas, al contar con el tiempo suficiente, la privacidad e independencia para reflexionar su opinión.

B) Los profesores atienden las dudas sin el aparente límite de tiempo, "fuera de clase", deciden si asesoran a un estudiante, varios o a todos. Pueden consultar diferentes fuentes de información, antes de participar o responder alguna pregunta al grupo. Y compartir información en otro foro con colegas que impartan la misma materia.

Por último, se mencionarán algunas de las dificultades que se pueden presentar, al utilizar un foro de discusión:

- a) Si no hay una buena coordinación el foro puede decaer el interés de los estudiantes.
- b) Si se obliga a todos los participantes que envíen sus opiniones al foro, se pueden sentir incómodos, por el exceso de mensajes recibidos.
- c) Se puede propagar un virus, si los participantes no tiene cuidado al enviar material adjunto.

Organización de los foros

En la primera sesión, es necesario establecer la forma de participación de cada uno de los integrantes (maestro y estudiantes). El responsable de la dirección del foro es el profesor, él deberá indicar en qué momento o tema se puede participar, cómo se desarrollan las actividades y cuándo se consideran adecuadas a los propósitos del programa educativo. También debe indicar a los alumnos la calidad de las intervenciones, para ser tomadas en cuenta en la evaluación. Con relación a este control, se sugiere que en la lista de grupo, se asigne una clave de participación en el foro, para que al momento de realizar la evaluación final, se tenga un registro de los puntos a favor de cada estudiante.

Como en un escenario presencial, también deben existir normas de comportamiento, ya que estas son fundamentales para tener una buena relación. Anteriormente Duart (2000), mencionó que el respeto y la responsabilidad son los valores fundamentales de la educación no presencial, sin embargo, aquí se agregan otros a considerar:

- a) Indicar a los estudiantes que las dudas, comentarios y críticas relativas a la administración del foro, deberán hacerse directamente al profesor. Nunca enviarse al foro, ya que pueden desviar la atención del tema de discusión.
- b) Cada estudiante, debe evitar enviar mensajes con faltas de ortografía, para lo cual se recomienda, que relea su mensaje, antes de enviarlo.
- c) Se recomienda que en los mensajes de listas de distribución, NO se incluyan imágenes o archivos adjuntos, para evitar la propagación de algún virus, y evitar que ocupe un gran espacio y carga excesiva en el buzón de las cuentas de los participantes.
- d) Es fundamental que el asunto y contenido sea conciso.
- e) Es mejor cuando los estudiantes tienen una cuenta de corre-e exclusiva para el curso. Lo cual evitará que se distraigan.
- f) En la lista de distribución cada estudiante debe incluir tan solo las partes puntuales del mensaje que se está respondiendo.

Tomando en cuenta las características de esta tecnología, se seleccionó porque se considera que cubre las necesidades educativas que demanda la educación de valores y es un medio viable en el nivel educativo propuesto.

Debido a que dentro de los propósitos de los foros se requiere un trabajo cooperativo resulta importante explicar que es y en que consiste este tipo de aprendizaje también conocido como colaborativo.

El *aprendizaje cooperativo*, se describe no sólo como una técnica de aprendizaje, sino como una forma de vida personal, donde cada uno de los participantes es responsable tanto del aprendizaje grupal como individual. El centro de atención, son los alumnos, dándoles posibilidades de crear, inventar, generar y aportar novedosas técnicas e información. Este tipo de aprendizaje implica las siguientes características:

Interdependencia positiva. Surge cuando el alumno se da cuenta, que sin el apoyo y la unión de los demás, no se puede concretar la tarea propuesta. Cada participante debe considerar: a) el desarrollo de sus capacidades y b) las de sus compañeros. Para ello, es indispensable que todo integrante, tenga muy claro cuáles son sus habilidades y las áreas en que puede intervenir satisfactoriamente, así como ayudar a los demás. Al respecto Johnson y Johnson (1999), expresa que existen diferentes tipos de interdependencia positiva:

a) La interdependencia respecto a las metas. La cual se refiere a que el maestro expresa a sus alumnos los siguientes objetivos:

1. Aprender el material asignado, asegurarse que todos los miembros de su grupo lo aprendan, así como todos los alumnos de la clase.
2. Todos los estudiantes deberán obtener una calificación de acuerdo al criterio establecido, cuando se les evalúe individualmente. Para lo cual se establece más del 90% de respuestas correctas en el examen de evaluación, para todos los miembros del grupo.
3. Superar sus niveles anteriores de rendimiento. Es decir, cada alumno deberá superar su calificación semanalmente.

4. El grupo deberá elaborar un trabajo final donde concretice la tarea propuesta inicialmente, y entregar un informe firmado por cada miembro, indicando su conformidad con éste, y explicando qué, por qué y cómo se hizo.

La interdependencia positiva de objetivos o metas, deberá implementarse una y otra vez, hasta que el profesor y los alumnos lo consideren parte de todas sus clases.

b) Interdependencia respecto a los premios y festejos.

El maestro debe observar, reconocer y festejar el esfuerzo que los alumnos hacen por aprender. Para establecer este tipo de interdependencia, el profesor puede hacer que los miembros del grupo celebren juntos o proporcionarle a cada integrante un premio tangible por haber trabajado en equipo y poder concluir la tarea. Con esto se aumenta la calidad de la cooperación, ya que se inculca en los estudiantes que juntos alcanzaron un resultado superior del que hubieran podido lograr si trabajan solos, además que el esfuerzo de cada uno contribuyó al bien común, es valorado y cada uno es respetado como individuo.

c) Interdependencia de los roles. Esta se logra asignando a cada integrante del grupo una actividad adicional; como porta voz, encargado de los registros, moderador, etc., con ello se especifica la responsabilidad de cada uno en las actividades que debe llevar a cabo el grupo para concretar la tarea.

d) Interdependencia respecto de la identidad. Ésta se establece cuando el grupo selecciona un nombre o símbolo para denominarlo, puede ser un cartel, un banderín, un lema o una canción. La identidad compartida tiene el efecto de unir a los integrantes del grupo.

e) Interdependencia ambiental. Esto implica vincular a los miembros del grupo, a través del ambiente físico, asignándoles un lugar determinado en el cual reunirse.

f) Interdependencia imaginaria. Esta se establece cuando el profesor le plantea al grupo situaciones hipotéticas en las que tiene que dar la solución a un problema.

g) Interdependencia frente al rival de afuera. Para implementar este tipo de interdependencia, el docente debe promover competencias entre grupos, donde cada grupo tratará de superar el rendimiento de los otros.

h) Interdependencia entre los grupos. Esta forma de interdependencia se hace posible al otorgar puntos adicionales a cada miembro de la clase si todos satisfacen determinado criterio de excelencia. Cuando un grupo concluye la tarea asignada, sus miembros deben buscar otros equipos que también hayan terminado, para comparar y explicar sus respuestas y estrategias, o algún grupo que no haya terminado, para ayudarlo a hacerlo.

Responsabilidad individual. El aprendizaje cooperativo requiere que sus integrantes compartan la responsabilidad por el resultado obtenido. Cada estudiante que conforma al grupo se hace responsable de contribuir al logro de los objetivos y de ayudar a los demás a que también lo hagan. Los alumnos se dan cuenta de que si no hacen lo que les corresponde, perjudican a sus compañeros de grupo, además de perjudicarse a sí mismos.

La responsabilidad individual es la clave para garantizar que todos los miembros del grupo se fortalezcan al aprender cooperativamente y se pone de manifiesto cuando el docente evalúa el desempeño de cada miembro y le comunica los resultados a él mismo y al grupo para que los comparen con el estándar de rendimiento preestablecido.

Interacción cara a cara. Es una característica que:

- a) Sirve para infundir confianza entre todos y cada uno de los miembros del grupo.
- b) como resultado de lo anterior bajan los niveles de estrés y ansiedad.
- c) proporcionan unos a otros ayuda, recursos, materiales y procesan la información más eficientemente.
- d) se retroalimentan con el propósito de mejorar su desempeño en las tareas y responsabilidades establecidas.
- e) participan en las conclusiones y razonamientos para la toma de decisiones acertadas.

Habilidades sociales. Se considera importante que los estudiantes desarrollen habilidades sociales como las siguientes:

1. Conocimiento y confianza entre los miembros

2. Buena comunicación, sin ambigüedades
3. Atención a los comentarios de los otros
4. Respeto
5. Aceptación y apoyo de los demás
6. Solución de conflictos en forma constructiva

Procesamiento de grupo.

Representa el momento de reflexión grupal, donde se evalúa todo lo que hizo cada miembro del grupo, positivo o negativo y se replantean nuevas estrategias, para alcanzar la meta propuesta. Esta actividad también le sirve al profesor, ya que puede apreciar el desempeño de los alumnos, como el propio, con el fin de mejorarlo, y promover el aprendizaje colaborativo.

Después de analizar como se puede aprender, mediante la cooperación o colaboración, y los logros que se han alcanzado en la enseñanza presencial y a distancia, donde las características de ambas técnicas han influido en el trabajo académico en foros y correo electrónico, damos cuenta que la tecnología en la educación ha tenido gran influencia en la educación en valores; los autores antes mencionados, alientan el uso de la computadora, como medio instruccional (en el caso del profesor), y de aprendizaje de los valores (en el caso del alumno). Con lo anterior, se hace necesario que los maestros y estudiantes del bachillerato dominen las funciones básicas de la computadora como; el uso del procesador de texto, la hoja de cálculo, base datos, Internet, etc.

Diseño instruccional y educación a distancia

Ya se explicó que la educación en valores a través de la web es un hecho viable y prometedor. Ahora es el momento de mencionar como gracias a los elementos que intervienen en el *diseño instruccional* es posible el proceso enseñanza-aprendizaje (instrucción) y conocer la función del maestro, los alumnos, el contexto educativo y los materiales.

Dentro del diseño instruccional, se presentan diferentes enfoques para abordar los elementos que se consideren idóneos. Estas orientaciones dependen de la corriente

psicológica, elegida por cada autor. Así, al ir cambiando de una concepción conductista a una cognoscitivista, la forma de llevar a cabo la instrucción, también cambia. Dick y Carey (2001), se refieren al trabajo de Gagné, quien inicialmente "...se basó en los planteamientos de la psicología conductista, donde la instrucción, promueve el aprendizaje, por el reforzamiento de las respuestas apropiadas, a las situaciones estímulo del maestro..." Sin embargo, Gagné incorporó el enfoque del procesamiento cognitivo de la información. Desde esta perspectiva, la mayoría de las conductas se asumen como procesos complejos y controlados principalmente, por los procesos mentales de una persona, más que por los estímulos externos y el reforzamiento. La enseñanza consiste, en proveer un conjunto de actividades e información que guían, apoyan y aumentan los procesos internos del estudiante".

No obstante estas dos teorías psicológicas, no han sido las únicas en tener influencia en el diseño instruccional. También el constructivismo, ha tenido su impacto en este campo. Dick y Carey (2001), proponen un modelo para llevar a cabo el diseño instruccional, en el cual participan estas tres corrientes psicológicas, y que sirven al denominado *modelo de enfoque de sistemas*. Este modelo, implica la participación adecuada de todos los elementos (alumno, maestro, materiales y contexto educativo) del sistema (proceso instruccional) para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. Para llevar a cabo este modelo se plantean nueve etapas:

1. Evaluar las necesidades de los educandos para identificar la(s) meta(s)
2. Conducir el análisis instruccional
3. Evaluar a los participantes y el contexto de desarrollo de la asignatura o disciplina.
4. Redactar los objetivos de ejecución
5. Desarrollar los instrumentos de evaluación
6. Desarrollar las estrategias instruccionales
7. Desarrollar y seleccionar materiales didácticos
8. Diseñar y conducir la evaluación formativa de la instrucción
9. Revisar el proceso instruccional

Esta propuesta, no fue elaborada específicamente para el desarrollo de material a través de la web, sin embargo los autores recomiendan su utilización de manera general. Posteriormente y en contraposición a esta recomendación, se habla de modelos que especifiquen su contexto, es decir, su campo particular de aplicación, y uno de estos contextos es precisamente la educación a distancia. Al respecto Fabio Chacón (1992), propone un modelo para ser aplicado precisamente en esta área y toma conceptos de la teoría de sistemas, lo que da como resultado un modelo que contiene diez pasos a seguir:

1. Análisis de la necesidad
2. Selección de la modalidad de producción
3. Diseño del plan de curso
4. Selección o desarrollo del material
5. Validación de expertos
6. Preparación de ambientes de aprendizaje
7. Capacitación de los tutores
8. Revisión final del paquete instruccional
9. Entrega del microsistema de instrucción
10. Evaluación y actualizaciones parciales

(cit. en Méndez, 2002).

Sin embargo, en este modelo y en la mayoría de los que se ocupan del diseño instruccional, se habla de tres limitaciones que se encuentran principalmente y que están relacionadas con la formación de valores y la educación a distancia. La primera, tiene que ver con la ausencia del tema de los valores, al momento de plantear las propuestas de diseño instruccional a distancia; la segunda, se refiere a poner más atención en quién recibe la información (receptor), así como en la semántica y sintaxis del mensaje y por último, la tercera, con el contexto de interacción.

Como una forma de rebasar estas limitaciones, se hace un nuevo planteamiento de diseño instruccional, denominado *Diseño instruccional ampliado (DIA)*, que se logró,

gracias a la revisión de una serie de sugerencias relacionadas con la metodología de desarrollo de proyectos, las cuales aportan nuevos elementos, quedando finalmente como sigue:

- Eje axiológico
- Diagnóstico de necesidades
- Objetivos
- Estructuración de contenido
- Perfil de la población
- Organización académica-administrativa
- Planeación de la evaluación
- Elementos comunicacionales
- Evaluación

Estos elementos se explicarán a continuación:

1. El eje axiológico, es el más importante, para esta investigación. Porque representa, el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución; es decir, trata de impulsar una cultura distinta para consolidar la formación integral del estudiante, a través de las experiencias educativas al interior de cada disciplina y/o a través de proyectos institucionales en los que se involucre la comunidad tanto de estudiantes, como de profesores, autoridades y trabajadores. El tratamiento de este eje no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino de todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad académica.

La estrategia para incorporar este eje en los contenidos curriculares deberá tomar en cuenta lo siguiente:

- a) Considerar la elaboración de un ideario al interior de la institución que comprenda los valores de la escuela y además los valores propios de cada disciplina.
- b) Guiar al alumno para lograr la apropiación de valores mediante las experiencias de aprendizaje.

c) Poner en práctica acciones institucionales de respeto hacia la sociedad, la cultura y el medio ambiente, a través de programas de mejoramiento ecológico, de atención a grupos marginados y del rescate de las tradiciones culturales, entre otros.

d) Promover que los profesores, y la comunidad de la institución en general, vivan en la práctica cotidiana de su trabajo los valores que la academia busca fomentar en los alumnos.

Una vez asumida la necesidad de incluir en el currículum los puntos anteriores, se propone en el marco del actual modelo, las siguientes recomendaciones para incorporarlos en la práctica:

I. Asumir el conocimiento científico y tecnológico como producción social, incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.

II. Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto curricular los valores que se quieren transmitir, ya que estarán presentes, de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas.

III. Los objetivos de cada curso o experiencia educativa deberán contemplar el desarrollo de los ejes.

IV. Resulta fundamental para el aprendizaje crear situaciones en las que los alumnos tenga oportunidad de: plantear y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando otras; saber argumentar la posición que se considere más justa aún cuando no resulte cómoda.

En relación a lo anterior, Bolívar (1998), coincide en considerar lo siguiente:

- Cada escuela genera estructuras, roles, valores, normas, patrones de acción y comunicación particulares.

- Debe haber congruencia en lo que se enseña en el aula sobre valores y lo que se vive en la escuela.
- La educación moral que se brinda en la escuela puede ser o no intencional.
- Por último, debe haber consenso entre los profesores sobre los valores y actitudes que se deben enseñar.

El eje axiológico contribuye de manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de contenidos tanto de los actitudinales, como de los conceptuales y de los procedimientos o técnicas. Este eje debe tomarse en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa: desde el diseño del plan de estudios de cada carrera, hasta la concreción en el trabajo cotidiano en el aula.

2. El diagnóstico de necesidades, se refiere a identificar y plantear el tipo de necesidades que se esperan cubrir, en la institución educativa. Se mencionan tres tipos de procedimientos para evaluar las necesidades:

- a) *Modelo inductivo*, donde las metas, expectativas y resultados se obtienen a partir de los sujetos- objetos del proyecto o programa de acción.
- b) *Modelo deductivo*, parte de la identificación y selección de metas existentes, para de ello derivar un programa.
- c) *Modelo clásico*, parte de declaraciones generales de metas, para después pasar al desarrollo de cursos de acción.

La elección del modelo dependerá de las metas institucionales e hipótesis previas. En la práctica, estos modelos se pueden combinar (Méndez).

3. El perfil de la población, aquí se especifican las características de la población a la que se dirige el programa educativo, estas se refieren a la edad, nivel de estudios, sexo, nivel socioeconómico, etc. El tipo de rasgos que se describan, dependerá de las intenciones del programa. Sin embargo, también se sugiere, indicar el *receptor* que se desea formar, en el sentido si es competitivo, individualista o colaborativo. En este sentido se propone, un *receptor colaborativo*, que construya el conocimiento junto

con sus compañeros y maestros, tomando en cuenta la propuesta de Vygotski (1988), sobre zonas de desarrollo próximo.

4. Los objetivos, este apartado se refiere a redactar las intenciones del programa educativo en objetivos generales, es decir, las metas institucionales más amplias, y las de menor generalidad, en objetivos específicos, cuyo nombre depende de las secciones en las que se organice el proyecto (módulos o unidades).

5. La estructuración del contenido, tiene que ver con la forma en que se presenta la información, por conocimiento declarativo o de procedimental.

6. Organización académica administrativa, en esta fase se plantea un cronograma y se hace un señalamiento de los recursos humanos como físicos, con los que cuenta la institución.

7. La planeación de la evaluación, aquí se plantean los diferentes tipos de evaluación, de acuerdo a las necesidades y objetivos de las fases anteriores. Según los intereses, se consideran tres tipos de evaluación: del rendimiento, del programa y de los materiales.

8. Elementos comunicacionales, se relacionan con los siguientes aspectos, que se consideran aplicables a la situación de educación a distancia:

a) El *nivel de comunicación*, que corresponde al lenguaje con que se trata a los alumnos, aclarando las reglas bajo las cuales se guiará su comunicación, resaltando el respeto, como valor indispensable para interactuar en esta relación de enseñanza – aprendizaje no presencial (como lo establece Duarte) y la colaboración, como una forma de vida.

b) Los *medios*, son las tecnologías de la información y comunicación, que se eligen para transmitir la información, como son el correo electrónico, Chat, foro de discusión, etc.

c) El *receptor*, es quién recibe la información, en este caso el alumno.

d) La *interacción*, es conveniente que la relación entre los alumnos, se de como ya se explicó en el punto 3, dentro un marco de colaboración y aprendizaje basado en las zonas de desarrollo próximo.

e) El *diseño del mensaje*, se refiere básicamente a escribir de manera clara y sin ambigüedades.

Las características de estos elementos que se han descrito, se encuentran de manera más específica en el apartado donde se mencionan diversas tecnologías de la información y comunicación.

9. Evaluación, en este momento se aplican los instrumentos o elementos de evaluación desarrollados o previstos en la etapa de planeación de la evaluación.

La elección de este eje instruccional, permite guiar la propuesta educativa, en el eje *axiológico*.

Características de los programas educativos a distancia.

A continuación, se hará referencia a los aspectos más relevantes, para realizar un programa educativo a distancia. Para ello, se toman en cuenta algunas de las opiniones de los expertos, en el uso de la web en la educación.

Holmberg (1985), es un autor que a través de su *teoría de la interacción y la comunicación sobre la educación a distancia*, hace aportaciones acerca de la conversación didáctica que se realiza por medio de este tipo de educación, dicha conversación debe tener las siguientes características:

- a) Presentar la temática de estudio de manera fácil y asequible, utilizando un lenguaje coloquial con moderada densidad de información.
- b) Advertir y sugerir de manera explícita al estudiante, en qué puntos debe presentar especial atención y considerar los razonamientos expuestos.
- c) La interacción con el texto, debe ser mediante confrontación de puntos de vista, preguntas, etc.
- d) Pistas tipográficas para señalar los cambios de tema.

Por su parte Sánchez (2000), menciona una serie de características que deben cubrir los programas educativos:

- a) Los programas educativos no son un material para usar en cualquier circunstancia, sino que se emplean en una situación determinada. Por ello hay que tener en cuenta:

el nivel de los alumnos, si el programa está destinado al trabajo individual, en parejas o en pequeños grupos y la interacción entre el programa y otras actividades planificadas en el aula.

b) Si se usa un programa sobre una determinada materia, se tiene que considerar si los conceptos, que se transmiten, se adaptan a lo que se pretende que aprendan los alumnos.

c) El programa debe permitir que el alumno explore por su cuenta, que genere sus propias respuestas, que pueda equivocarse y que comprenda como se equivocó y por qué.

d) El programa debe contener los mensajes necesarios, para que el estudiante advierta su progreso. Los mensajes deben estimular al alumno a seguir adelante, mantener su interés e informarle de todas las posibilidades. La corrección de errores debe de ser clara y el programa incluso debe estar preparado, para anticipar las fallas más comunes de los alumnos, pero sin pretender evitarlos; es mejor dejar que se produzcan y reformular el contenido.

e) El programa de instrucción debe seguir la evolución del alumno, presentándole problemas que le resulten más difíciles (pero que pueda resolver con esfuerzo), y no molestarlo con los conocimientos y habilidades que ya domina.

f) Un programa, debe dar la posibilidad, para que el alumno se evalúe periódicamente y que sea capaz de ver los progresos que ha realizado.

g) En la mayoría de los programas, parece conveniente que sea autónomo y no necesite recurrir a un material complementario escrito o de otro tipo. Pero, aunque parezca contradictorio con lo anterior, puede ser muy interesante que el programa no se agote en sí mismo y promueva otro tipo de actividades, con o sin plataforma.

Por otro lado, Cheang Chao y Méndez (2003), cuando se refieren a la enseñanza de valores por medio de la educación no presencial, mencionan nueve puntos a considerar en este ámbito:

1. *Aceptación de las tecnologías de información y comunicación.* La comunicación mediada, influye en la manera de percibir y actuar sobre la realidad. Uno de los primeros obstáculos es combatir la resistencia al uso de medios.

2. *Tratamiento del mensaje.* Los contenidos deben seguir las reglas de codificación educativa (orden, graduación, complejidad adecuada), además de las reglas de codificación comunicativa (composición, lenguaje audiovisual, color, saturación).

3. *Estrategias instruccionales.* Las técnicas de enseñanza aplicadas en la educación presencial no pueden trasplantarse como tales a la educación a distancia. Se deben hacer adaptaciones.

4. *Estrategias de aprendizaje.*

El aprendizaje a través de medios debe desarrollarse y aprovechar las bondades de los medios en vez de duplicar las prácticas del aprendizaje presencial.

Con respecto a estos dos últimos puntos, Duart (2000), dice: "En el caso de la aparición de Internet y de las intranets -o entornos virtuales de aprendizaje, como se denominase ha considerado que, situar en un mismo espacio virtual todos los elementos que configuran los procesos educativos, ya era suficiente para llevar a cabo acciones educativas. Y éste ha sido el error. Se ha subestimado, de forma evidente, el potencial del medio".

5. *Interacción entre pares.* Se desarrollan al máximo las capacidades de aprendizaje bajo la influencia de compañeros con mayor desarrollo (zona de desarrollo próximo).

6. *Interacciones grupales.* A diferencia de lo que se puede pensar, en las interacciones sociales con medios son bastante estrechas.

7. *Autorregulación.* Se desarrolla la capacidad de noción y control del propio aprendizaje (metacognición).

8. *Recepción crítica.* Se perciben los mensajes de los medios con una noción crítica.

9. *Igualdad de género.* La participación en situaciones de aprendizaje y evaluación, debe ser equitativa entre géneros.

Con estas recomendaciones y con la propuesta de diseño instruccional ampliado, se pretende elaborar una propuesta educativa que ayude al fortalecimiento de los valores: respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, en los alumnos del nivel medio superior.

CAPÍTULO IV

Propuesta educativa para la adquisición de valores en alumnos del nivel medio superior con ayuda de las tics.

Teniendo en cuenta las necesidades de formación en valores, respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, para la educación media superior, y después de conocer los factores que intervienen en la adquisición de valores (personalidad, socialización, familia, escuela, procesos cognitivos y comunicación) se presenta esta propuesta, basada en el Diseño Instruccional Ampliado.

Objetivo general: Que los alumnos del nivel medio superior, fortalezcan los valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, a través de los contenidos curriculares, con ayuda de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Dirigido a: estudiantes del nivel medio superior

Objetivos específicos:

- a) Realizar una estimación de los valores ya mencionados y el grado en que son utilizados por los estudiantes del bachillerato por medio de una escala Likert.
- b) Conocer si la institución de nivel medio superior tiene un eje axiológico definido.
- c) Conocer como es que los profesores, promueven el fortalecimiento de los valores, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de su materia.
- d) Ejemplificar a los profesores como pueden fortalecer en sus alumnos, los valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, al mismo tiempo que aprenden conocimientos académicos, utilizando las TIC.

Procedimiento

1. Se realizará un diagnóstico de necesidades, mediante la aplicación de una escala Likert, para conocer el grado en que estos valores, son utilizados por los estudiantes del bachillerato. Dicha escala es una adaptación del Cuestionario de Evaluación de la

Personalidad Moral, realizado por el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona, (cit. en Buxarrais, et.al. 2000), para la cual fue necesario definir los valores que se quiere investigar:

Respeto, es reconocer, apreciar, valorar a mi persona, así como a los demás, y a mi entorno. Es establecer hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, como base de toda convivencia en sociedad.

Responsabilidad. La responsabilidad es la conciencia acerca de las consecuencias que tiene todo lo que hacemos o dejamos de hacer sobre nosotros mismos o sobre los demás. En la escuela, el que es responsable lleva a cabo sus tareas con diligencia, seriedad y prudencia, porque sabe que las cosas deben hacerse bien, de principio a fin, y que solo así, se obtiene una verdadera enseñanza y provecho de ellas. Un trabajo bien hecho y entregado a tiempo es sinónimo de responsabilidad. La responsabilidad garantiza el cumplimiento de los compromisos adquiridos y genera confianza y tranquilidad entre las personas. Para ser responsable se debe reflexionar seriamente antes de tomar cualquier decisión que pueda afectar la propia vida o la de otros. Se deben reconocer los errores cometidos y mostrarse dispuesto a repararlos.

Tolerancia, es saber respetar a las demás personas en su entorno, es decir en su forma de pensar, de ver las cosas, disentir y es también saber discernir en forma cordial en lo que uno no está de acuerdo. La tolerancia es la expresión más clara del respeto por los demás, y como tal es un valor fundamental, para la convivencia pacífica entre las personas. Tiene que ver con el reconocimiento de los otros, como seres humanos, con su derecho a ser aceptados en su diferencia. El que es tolerante sabe que si alguien, es de una raza distinta a la suya o proviene de otro país, otra cultura, otra clase social, o piensa distinto a él, no por ello es su rival o su enemigo.

Solidaridad, es identificarse interesarse y comprender los problemas o modos de pensar y sentir de los demás. La solidaridad es una de las más claras manifestaciones de nobleza de espíritu y grandeza de corazón que puede dar una persona. Los que son solidarios son ricos, pero no en dinero y cosas materiales, sino en la capacidad de ofrecer a otros lo máspreciado de sí mismos. Es solidario quien puede sacrificar su comodidad y sus privilegios en aras de conseguir lo mejor para los demás.

Estas definiciones fueron tomadas de la página <http://WWW.eduteka.org/>.

La escala quedó conformada por 35 afirmaciones, con opciones de 1 a 5 , para estimar el grado de aplicación de los valores.

A continuación, se presenta un ejemplo de cuatro reactivos que fueron elaborados para la escala y que corresponden a cada uno de estos valores:

Actúo pensando en las consecuencias de mis acciones (responsabilidad)

Cuido los espacios abiertos y cerrados de mi escuela (respeto)

Puedo expresar mi criterio y lo mantengo, a pesar que los otros no opinen lo mismo (tolerancia)

Ayudo a mis compañeros cuando se encuentran en dificultades (solidaridad)

(Con la intención de favorecer el uso responsable de los instrumentos de evaluación psicológica, no se incluye en este trabajo la escala likert que se construyó, ésta debe solicitarse a la Lic. Rocio de la Torre Aceves)

2. Entrevistar al director y a los profesores de la institución para conocer las necesidades valorativas con que cuentan (eje axiológico). Para ello se utilizarán los siguientes lineamientos:

- a) Conocer el campo de valores de cada profesor.
- b) Indagar si en el centro escolar, se ha hecho algún intento, para llegar a una primera definición y delimitación de valores comúnmente aceptados.

c) Preguntar si existe algún grupo o grupos de profesores, que han encontrado, formas de debate y acuerdo, con respecto a los valores.

d) Analizar si en la institución educativa, hay una orientación común, para valorar a las personas y a la sociedad. Esto se conocerá a través de los resultados de la escala aplicada a los alumnos y el eje axiológico que existe en la institución.

3. Asesorar a los profesores en estrategias de enseñanza – aprendizaje, para que los alumnos del nivel medio superior, puedan fortalecer los valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, al tiempo, que adquieren conocimientos académicos, utilizando las TIC. Para ello, se consideró el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur (CCH -SUR), y se estructuró el contenido con un tema de la materia de Química, donde se especifican los temas transversales, los valores y las tecnologías educativas a utilizar.

Materia: Química

Contenido: Agua, compuesto indispensable

Objetivo: Conocer la importancia del agua para la vida y otros usos

Estrategias de enseñanza:

Trabajo cooperativo

Práctica de campo

Discusión grupal

Recursos materiales: Los recursos materiales, con que cuenta el CCH-SUR son, 200 computadoras, distribuidas en nueve salones de cómputo, con una versión de Linux, como medios instruccionales para apoyar el proceso enseñanza – aprendizaje.

Medio instruccional: foro de discusión a través de las listas de distribución, con una dirección moderada – cerrada.

Temas transversales: Educación Ambiental y Educación para la Salud.

Valores que intervienen: respeto, responsabilidad, tolerancia y solidaridad: Se les enseña el respeto al medio ambiente, la responsabilidad que tienen para cuidar el agua, ser solidarios con los que carecen de este vital líquido, y tolerantes cuando no llega el agua a sus hogares y a las demás casas, en la cantidad y calidad que se espera.

Con esto, se aclara la manera en que los valores se pueden fortalecer como parte de la formación académica del estudiante.

Organización académica – administrativa

Es importante que antes de implementar un programa de valores, todos los participantes, tanto académicos como administrativos de la institución, conozcan y comprendan el objetivo de la propuesta, para que su conducta sea congruente con los valores establecidos y los alumnos tengan modelos de comportamiento a seguir.

Foro de Discusión

Registro en el foro.

Cada alumno deberá llenar la siguiente hoja de registro para poder participar en el foro:

Nombre:

Grupo:

Dirección:

Tel:

e-mail:

Actividad 1:

Responder el siguiente cuestionario en forma individual:

1. Cuando vas a la playa o algún lugar donde hay lagos o ríos, la basura:

a) la dejo donde puedo b) busco un cesto para depositarla c) la deposito en una bolsa y la olvido

2. Cuando te bañas:

- a) todo el tiempo mantengo la llave abierta b) cierro la llave cuando me enjabono
 c) abro poco la llave de la regadera para que no se desperdicie mucha agua

3. Cuando alguien en mi colonia no tiene agua:

- a) procuro no utilizar mucha b) Comparto la que tengo con los que no tienen c) Evito que los demás se enteren que yo sí tengo

Con este cuestionario, el profesor podrá conocer no sólo las actividades que los alumnos realizan con respecto al cuidado o no del agua, sino advertir si practican los valores ya mencionados, y así obtener un perfil de ambas conductas, para diseñar sus estrategias. Los resultados del cuestionario se analizarán por medio de una tabla de frecuencias donde se establezcan que conductas y valores son los más practicados por los estudiantes, para posteriormente discutir en el foro.

Tabla de frecuencia

No. de preguntas	Conducta correcta	Conducta incorrecta
1		
2		
3		

Actividad 2. Práctica de campo

El maestro solicita a los alumnos, que durante una semana lleven a cabo un registro de conductas, acerca del uso del agua en casa y en su colonia. Esto tendrán que realizarlo observando y/o preguntando a vecinos y en negocios sobre que actividades realizan con el agua, y si toman medidas ecológicas, con respecto a ésta, anotándolas en el siguiente registro:

Grupo:	Alumno:	
--------	---------	--

<i>Grupo:</i>	<i>Alumno:</i>	
<i>Lugar visitado</i>	<i>Conductas sobre el uso del agua</i>	<i>Conductas ecológicas acerca del agua</i>
Casa		
Escuela		
Tienda		
Farmacia		
Lava autos		

Actividad 3. Discusión por equipos

El maestro pide a los alumnos que en equipos de 3 a 5 integrantes, comenten los resultados obtenidos en la práctica anterior, y resuman las conductas ecológicas de mayor frecuencia y las no ecológicas, para posteriormente comentar en el foro.

Actividad 4. Propaganda sobre el cuidado del agua

Realizar un sistema de difusión por equipos, sobre cómo utilizar el agua de manera responsable, de compartirla con los demás, cómo ayudar a no contaminarla y comprender, porque llega a faltar en sus hogares. Los medios para divulgar ésta, serán dibujos, canciones, ensayos, videos, historietas, etc. Cada trabajo se presenta en el foro y se hacen comentarios basados en los lineamientos, que se consideraron para su realización.

Actividad 5. Informe final

De manera individual cada alumno elabora un informe final, donde expone la importancia del tema, lo que aprendió y su opinión sobre este tipo de actividad. Enviando su trabajo al foro para conocimiento de todo el grupo y como actividad de evaluación del tema.

Con esto se pretende formar alumnos que expresen y defiendan su opinión con espontaneidad y libertad, planteen sus discrepancias sin temor, sean capaces de formular críticas alternativas y sugerencias, asuman responsabilidades, por iniciativa

propia y no por imposición del profesor, comprometiéndose con las tareas asumidas, tomando conciencia de las consecuencias de sus actos, y para que las asimilen y acepten.

Evaluación de la propuesta

Al término de un año escolar, se aplicarán nuevamente la escala Likert para conocer si hubo cambios axiológicos en los estudiantes.

Conclusiones

La revisión bibliográfica, con relación al concepto de valor, en las áreas de psicología y educación, permitió considerarlo como una opción o elección que rige la conducta y que causa satisfacción en la persona que lo práctica, y se caracteriza por ser durable, flexible, trascendente, dinámico, práctico, complejo, tiene un grado de jerarquía y preferencia y posee una parte objetiva y una subjetiva. Las diferencias en la definición del valor, en las ciencias de la psicología y la educación, se centran principalmente, en las inclinaciones teóricas de cada autor.

Las teorías sobre la adquisición de los valores contribuyeron, a comprender que, a pesar de las diferentes explicaciones, que existen con respecto al tema, estas posturas se complementan. Es decir, en la adquisición de un valor, están presentes elementos como; la personalidad, el discurso o lenguaje, el ambiente, el desarrollo cognitivo y la socialización. Destacando, que los procesos cognitivos, que se activan en la educación media superior son; la atención, la comprensión, la reflexión, el análisis, la interpretación, la organización y la transformación.

En el centro escolar, la transversalidad, es el medio, que vincula, la adquisición de valores y los procesos cognitivos, a través del currículo escolar. Por otro lado, el diseño de la instrucción, basada en un eje axiológico congruente y aceptado, por todos los miembros de la institución educativa, así como, el buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics), contribuirá a elaborar programas educativos, encaminados al fortalecimiento de valores, indispensables para el desarrollo integral del alumno.

Finalmente, se considera que los valores son parte indisoluble del ser humano, ya que están presentes en cualquier contexto de su vida, la escuela es uno de estos contextos y debe considerarse una institución importante, en la transmisión y fortalecimiento de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. Vernon, P. y Lindzey, G. (1961). A Study of values. Boston: Houghton.
- Alonso, K. M. (2001). Hacia el origen de los valores. Tesis de licenciatura en Psicología. México:UNAM.
- Antolínez, R. Y Gaona, P. (1994). Ética y Educación. Colombia: Magisterio
- Beltrán, J. A. (1998) .Psicología evolutiva y educación. Barcelona: Síntesis Psicológica.
- Bolívar,A.(1998). La evaluación de valores y actitudes. Madrid: Anaya
- Buxarrais, M., Florentino, B. y Martínez, M. (2001). La evaluación en la educación en valores. Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. Madrid: OEI.
- Camps, V. (1990). Virtudes Públicas. Barcelona: Espasa Calpe.
- Concha, M. (1999). Didáctica y aprendizaje de valores. Conferencia en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Querétaro), 6 de agosto, consultado en www-acad.qro.items.mx. Recuperado en mayo de 2007.
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). Recuperado en: www.ordenjurídico.gob.mx/constitución/
- De la Caba, M. A. (1993).Razonamiento y construcción de valores en el aula. Infancia y Aprendizaje, 64, 73-94.
- Duart, J. M. y Sangrá, A. (2000). Educar en valores por medio de la web. Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa.
- Dick, W., Carey, L. y James, O. (2001). El modelo de enfoque de sistemas de Dick y Carey para el diseño instruccional. The systematic of Instruction. U.S.A: Adisson-Wesley Educational Publishers.
- Fullat,O. (1988).Educar en medio de crisis axiológica. Revista de Ciencias de la Educación, 1988,135, pp273-316.
- García, S. S. y Vanella, L. (1992) .Normas y valores en el salón de clases. México: Siglo XXI.
- Garzón, y Garcés, (2003). Reinterpretación psicológica del concepto de valor. Universidad de Valencia. Recuperado el día 5 de mayo del 2006, en www.robertexto.com.

- González, L. (1992). Educación en valores y diseño curricular. España: Alambra Longman
- González, L. (1994). Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 227,10-13.
- Habermas, J. (1994). La teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. Cátedra: Madrid.
- Herrera, R. D. (1995). Los valores morales en la formación profesional. Tesis de Maestría en Psicología. México:UNAM.
- Holmberg, B. (1985). Que se entiende por educación-enseñanza a distancia. Seminario permanente de didáctica de ciencias naturales de la UNDE. Recuperado el día 17 de agosto del 2007 en: www.uned.es/dpto-quim-org-bio/seminariodidáctica.
- Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Recuperado el día 22 de junio del 2007 en: www.iems.df.gob.mx
- Islas, L. J. (2007). Legislación Universitaria. México: UNAM. www.abogadogeneral.unam.mx
- [Ito Sugiyama,M. E. \(1997\). El estudio de los valores desde una perspectiva etno socio-psicológica alcances y limitaciones. Tesis de doctorado en Psicología. México: UNAM.](#)
- [Jonson y Jonson \(199\).](#)
- Kohlberg, L; Power,F.C. y Higgins, A. (1987). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Baercelona: Gedisa.
- Latapí, P. (1996). Tiempo Mexicano III. México: UAA
- López, P. E. (1999). Medios de comunicación y formación en valores. Educación 2001, 49 pag, 39-41.
- López, S. N. (2001). Los valores más importantes en el estudiante universitario. Tesis de licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Maslow, A. y Sorokyn, D. (1959). Psychological data and values theory. New York: Harper and Brothers.

- Méndez, J. (2002). Diseño instruccional, comunicación y educación a distancia. Monografía, UNAM.
- Méndez, J. y Cheang Chao, P. (2003). Formación en valores y educación a distancia. X Encuentro Iberoamericano de Educación a Distancia "Calidad, Tecnología y Valores en la Educación Superior a Distancia". San José, Costa Rica.
- Moles, A. (1982). Dimensiones axiológicas de la "qualité de vie", Reunión Internacional sobre Psicología de los Valores.
- Montes, H. T. (2007). Los derechos y obligaciones del alumno de educación media superior en la formación de una cultura por la convivencia y el respeto hacia su plantel. Conferencia ofrecida en el Plantel Vallejo, 10 de octubre, [Pag 8], Gaceta CCH, UNAM.
- Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante. En Busquets y cols. Temas transversales. Madrid: Santillana
- Narro, R. J. (2008). Mensaje a los maestros universitarios. 19 de mayo, pag. 32, Gaceta UNAM.
- Ortega, R.P. (2001). Los valores en la educación. México: Ariel
- Ottano, L., Sierra, J. (1994). El lugar del centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 22-27.
- Papalia, D. y Olds, S. (1999). Psicología del desarrollo. México: Mc.Graw –Hill
- Parsons, T. (1968). Hacia una teoría general de la acción. Buenos Aires: Kapalus
- Payá, M. (1997) Educación en los valores para una educación abierta y plural: Aproximación conceptual. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanell.
- Puig R, J. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós
- Raths, L. (1967). El sentido de los valores y la enseñanza. México: UTHEA.
- Reich, B. (1980). Valores, actitud y cambio de conducta. México: Continental.
- Reigeluth, CH. M. (1999). Diseño de la instrucción, teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. (vol.2). Madrid: Santillana /Aula XXI.
- Rockeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press.

- Roquet, G. G. (2005). El correo electrónico en la educación. Material de auto instrucción. UNAM: CUAED.
- Roquet, G. G. (2005). Material de autoinstrucción: El foro de discusión en la educación a distancia. UNAM: CUAED.
- Ruíz V. E. (2007). Educatrónica: Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. México: Díaz de Santos.
- Sánchez, R. J. (2000) El ordenador y el software educativo. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación. (pp.179-200).Málaga, España: Aljibe.
- Sánchez, I. J. (2002). Comunidades virtuales de aprendizaje: conceptos e ideas. Consultado en: <http://www.dcc.unichile.cl/~jsanchz>.
- Spranger, E. (1967). Psicología de la edad juvenil. México: Nacional.
- Terán, R. (2005). Crónica de una Historia 1971-2004. UNAM: Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.
- Turiel, E. (1984).El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y Convención. Madrid
- Yus, R. (1998). Temas transversales. Hacia una nueva escuela. Barcelona: Graó