



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

**COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE VALORES EN LA ESCUELA  
PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO DE LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE LA  
ESCUELA MAESTRO IGNACIO RAMIREZ.**

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR  
"COMUNICACIÓN EN EL AULA"

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

**MARÍA INÉS COLÍN VEGA**

**ASESOR: DR. DAVID FRAGOSO FRANCO**

*JULIO DE 2009*



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## AGRADECIMIENTOS

A mi papá:

Que desde donde se encuentre ilumina mi sendero.

A mi esposo Arturo:

Por su paciencia, comprensión y tolerancia en todos los momentos.

A mi madre y hermanos:

Por el cariño y apoyo, por su esfuerzo y por su ejemplo de lucha diaria.

A mi gran amigo Pedro:

Por su amistad y ayuda incondicional.

A mis profesores del seminario:

Por compartir su tiempo y conocimientos.

Al Dr. David Fragoso Franco:

Por su paciencia, apoyo y buen sentido del humor.

Agradezco a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, por haberme permitido pertenecer a ella y haber recibido una formación que me permita responder a las necesidades sociales de mi comunidad y de mi país.

## INDICE

Agradecimientos	03
Introducción	09
<b>CAPITULO I. Comunicación en el aula</b>	<b>12</b>
1.1 Comunicación educativa	13
1.1.1 Concepto de comunicación	16
1.1.2. Proceso de educación	20
1.2. Comunicación en el aula	25
1.2.1 Proceso de comunicación	29
1.2.2 Comunicación, educación y valores	32
1.3 Ética y axiología	36
1.3.1 Valores	45
<b>CAPITULO II. Valores en la educación</b>	<b>49</b>
2.1 Contextualización de la educación	49
2.2 Trascendencia de los valores en la educación actual	54
2.3 Educar para la solidaridad	59
2.4 Corrientes de los valores en el currículum	64
<b>CAPITULO III. Valores y currículo escolar</b>	<b>74</b>
3.1 Los valores en los planes y programas de estudio de Educación Primaria	74
3.2 La escuela primaria y el maestro en la transmisión valoral	76
3.3 Los valores como objetivos transversales en el currículo	77
3.4 Los valores como objetivos de la educación	81

<b>CAPITULO IV. Programa para el desarrollo de valores dirigido al quinto grado de la Escuela Primaria Maestro Ignacio Ramírez</b>	<b>88</b>
4.1 Justificación	89
4.2 Objetivo general	91
4.2.1 Programa para el desarrollo de valores	91
4.2.2 Objetivo del producto	92
4.3 Sustento teórico	92
4.4 Metodología	96
4.4.1 Desglose	98
4.5 Evaluación y análisis	114
Conclusiones	118
Bibliografía	119

## **Introducción**

La sociedad esta viviendo un periodo de transición, marcado por el signo de la complejidad. Las transformaciones de índole económico y geopolítico que nos acercan y ponen en contacto con diversas culturas, están influenciando y transformando nuestros valores, el comportamiento de los actores sociales y las finalidades de la educación.

Nadie puede negar que la transformación cultural originada por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, ha alcanzado y esta afectando espacios importantes para la socialización como lo son la familia y la escuela.

La situación que para varios analistas y docentes de los diversos niveles educativos, afecta principalmente a la población joven, esta generando, un fenómeno denominado “crisis valoral”.

Y aunque la escuela no es la única en educar en valores, puesto que existen otros agentes socializadores como la familia, además de los medios de comunicación, los grupos de pares, la comunidad de origen etc. es la escuela el agente fundamental en los procesos de construcción de los esquemas valorales de la niñez.

La escuela es el sitio que de manera deliberada y sistemática, ofrece las condiciones para formar en valores.

Lo anterior es importante si consideramos como lo indica Kohlberg, que el desarrollo valoral es, como el desarrollo cognitivo, un asunto evolutivo que exige dosificación y consistencia.

Formar en valores tiene como finalidad, tanto el desarrollo integral del individuo como la construcción de una sociedad responsable, respetuosa y solidaria.

Aunque cada sujeto es responsable de la construcción de su propio esquema valoral, es la escuela la que debe contribuir a ello presentando valores universales y aquellos propios de nuestra cultura.

Se dice que hoy en día, la discusión en torno a la transformación valoral no surge de la especulación filosófica, sino de la problemática concreta social e individual.

Por lo tanto, es indispensable la comunicación, por medio de la cual podríamos, cuestionar en el aula, ideologías, costumbres, valores para crear nuevos y otras formas de explicación de lo que acontece.

El diálogo, para la formación valoral, es indispensable. Por su conducto las opiniones se argumentan y defienden, pero también gracias a él el individuo se abre a otras formas de juzgar y establecer prioridades, y necesariamente aprende de los otros, semejantes y diversos. El diálogo es el espacio de la construcción social del valor, tan importante en el proceso de creación cultural.

Este trabajo está organizado en cuatro capítulos. En el primero, se presentan algunos conceptos de comunicación de acuerdo a autores como Eduardo Garza Cuéllar, Marta Rizo y Carlos J. van-der Hofstadt entre otros. Se analiza el proceso de comunicación en el aula, las características del mismo así como la relación que existe entre comunicación, educación y valores. Se presenta una somera descripción respecto a la jerarquía axiológica de los valores. Se define el valor desde la perspectiva de Martiniano Román Pérez, Pablo Latapi Sarre y Eduardo Garza Cuéllar, a la par, que se explica la trascendencia de la objetividad y subjetividad de los mismos.

En el segundo capítulo se realiza una breve contextualización de la educación y la trascendencia de los valores en la misma. Se abordan los aspectos

pedagógicos de la educación para la solidaridad. Se exponen las diferentes posturas teóricas, en materia valoral.

El tercer capítulo profundiza en la importancia y presencia de los valores en los planes y programas de estudio de educación primaria. Además se señalan los elementos que se requieren para incorporar al currículo los valores como ejes transversales, entendiendo por ejes transversales, los contenidos de enseñanza y aprendizaje que no están incluidos directamente en ningún área concreta del currículo. Y que tampoco hacen referencia a etapas educativas específicas, ni a ninguna edad en concreto.

De acuerdo a la perspectiva del pedagogo español Martiniano Román Pérez, se analiza la importancia que guarda considerar los valores como objetivos transversales en la educación.

En este capítulo y de acuerdo con el autor se explica y fundamenta la necesidad de situar los valores y las actitudes al mismo nivel que las capacidades y las destrezas.

El capítulo cuatro, consiste en mostrar una breve justificación, sobre la elección del tema, así como la presencia de un objetivo general y del objetivo que se persigue alcanzar con la implementación de un programa de valores que fue diseñado para niños de quinto grado de la escuela primaria Maestro Ignacio Ramírez. Finalmente, se presenta un análisis y evaluación del programa citado.



## **CAPITULO I. Comunicación en el aula.**

En momentos en los que las dificultades de los cambios de pensamiento y de valores, es grande, la escuela y en especial el educador precisa poner en juego sus mejores habilidades educativas, adquirir conocimientos en relación a la forma en cómo se producen los problemas que están dificultando las relaciones humanas así como considerar la comunicación algo más que un medio para el intercambio de informaciones.

En este capítulo se aborda el tema de la comunicación, el vínculo comunicación y educación y sobre todo la comunicación que se establece entre los sujetos que participan en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Se analiza la acción comunicativa como el principal medio del que se vale la educación para promover diversos cambios en el sujeto. Se habla de la comunicación en los valores, en una sociedad regida por procesos de cambio y matizada por una revolución cultural y tecnológica que contextualiza de forma diferente los hábitos del sujeto, especialmente de la población joven.

Se describen los fenómenos que se entrelazan y definen mediante una multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso enseñanza y aprendizaje, se abordan también aquellas situaciones que caracterizan y obstaculizan la comunicación en el aula.

En lo relativo a la comunicación y los valores, se expondrán aquellos aspectos que nos llevan a considerarlos un elemento fundamental en todo proceso comunicativo. Se abordará el tema de la subjetividad y objetividad de los valores, la manera análoga como se encarna el valor, aspecto que regularmente dificulta la comunicación entre dos o más personas.

## **1.1 Comunicación educativa.**

La nueva sociedad se caracteriza por el auge a las tecnologías de la información y la posibilidad de intercambio supera todos los límites conocidos.

El uso desmedido de niños y jóvenes de medios de comunicación y nuevas tecnologías, han provocado una diversidad de cambios como el individualismo estético y cultural, la multiplicidad de los lenguajes, nuevas formas de expresión y proyectos de vida entre otros. (Pérez, 2004: 35)

En lo anterior se justifica tal vez que los esfuerzos pedagógicos, tiendan a centrarse en el aspecto tecnológico de los medios de comunicación, con las implicaciones que esto deriva para la concepción de su objeto de estudio y para su relación con el campo de la comunicación educativa. (Alonso, 2004: 133)

En sentido amplio, los medios de comunicación son todos aquellos recursos que sirven o se utilizan para la comunicación, incluidas las estructuras sociales y el individuo mismo.

Sin embargo y de acuerdo a Alonso (2004), circunscribir el estudio de los medios a los procesos de comunicación mediados por aparatos es una visión restringida de los procesos de comunicación social y educativa.

La comunicación educativa no puede restringirse al entendido común que asocia a los medios en su versión tecnológica e instrumental con procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva sociológica de la comunicación, se considera a los medios tecnológicos de comunicación colectiva, como sólo una de las formas en la que los individuos se comunican, ya que existen también medios como los pretecnológicos y societarios constituidos por el hombre y su conformación en cadenas y redes de comunicación humana.

De ahí que los esfuerzos pedagógicos actuales habrán de enfocarse, hacia el aprendizaje de nuevos lenguajes, incluyendo los medios de comunicación colectiva (los audio-escrito-visuales informáticos), los verbales-kinésico-proxémicos y escrito-visuales, inherentes a esos otros medios de comunicación, propios de la sociedad. (Alonso, 2004:)

En el contexto mexicano actual y hablando específicamente de la educación básica, son las relaciones de carácter interpersonal, intragrupal, intergrupala e incluso intrapersonal de los actores del proceso educativo; tipos de interacción comunicativa que median y determinan la construcción del conocimiento. (Alonso, 2004:)

De acuerdo a Howard Gardner, psicólogo cognitivo de la Universidad de Harvard, esas formas personales de relacionarse con otros y consigo mismo (comunicación inter e intra personal) constituyen formas de inteligencia.

La forma interpersonal tiene que ver con el acceso a la propia vida sentimental y al conocimiento de uno mismo y constituye la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre afectos y emociones.

La forma interpersonal se manifiesta como una habilidad para notar y establecer distinciones entre los individuos, específicamente entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.

La combinación de estas inteligencias determina el crecimiento interior y el desarrollo del yo como una manifestación emocional compleja y completa, comprender y distinguir los sentimientos de otro y los propios permite guiar la conducta. Cuanto más se entienden las conductas, los sentimientos y las respuestas de los demás, aumentan las posibilidades de interactuar con éxito (Montes, 2007: 121)

Por otra parte cada vez de forma más determinante se configura la sociedad red, la galaxia Internet (Castells, 2001 en Pérez, 2004: 34) con nuevos hábitos, valores, intereses, formas de sentir y muy especialmente de pensar, pese a las reticencias de muchos. Suponiendo un reto para la educación en tanto que ésta ha de ser capaz de aglutinar y promover la forma de integrar las nuevas vías para procesar la información y generar conocimientos, esto es, obtener información, seleccionarla, combinarla y producir el conocimiento. (Pérez, 2004: 34)

La acción comunicativa es el principal medio del que se vale la educación para promover los cambios que pretende.

Cuando consideramos el vínculo comunicación y educación a través de la mediación de los instrumentos tecnológicos de comunicación y a través de los otros medios que la sociedad conforma, no sólo estamos hablando de educación para los medios, sino de una noción más amplia que es la comunicación educativa.

Por otro lado y si bien es cierto que existe una diversidad de posturas en relación al concepto de comunicación educativa, en este caso se eligieron las siguientes por inclinarnos hacia ellas.

Alonso (2004) dice al respecto: que la comunicación educativa “estudia a la educación como un proceso social esencialmente comunicativo de interacción y racionalidad dialógica. Engloba el estudio de fenómenos diversos de comunicación social y colectiva, sus nexos con los espacios educativos y, por su puesto, incluyen todos los medios de comunicación posibles, sus lenguajes, sus mensajes e influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Odalís Ledo retoma de un colectivo de autores (1999) diciendo que se asume como comunicación educativa: “el proceso de interacción entre profesores,

estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes.

De acuerdo a los anteriores puntos de vista, el acto educativo adquiere diferentes niveles de interacción y de racionalidad entre los participantes, su contexto y el contenido de aprendizaje.

Como acto educativo, no puede quedarse sólo en el proceso de transmisión de conocimientos, sino que tienen que propiciar el proceso de construcción del saber y de transformación del individuo.

### **1.1.1 Concepto de comunicación.**

Durante largo tiempo se ha confundido la comunicación, como algo relacionado con los medios y con el habla. Y aunque esta confusión tenga fundamento puesto que dichos recursos son los mas tangibles en el citado terreno esa postura ha olvidado que la comunicación incluye tanto las señalizaciones paralingüísticas (ritmo, entonación de vos, etc.) y corporales (gestos, movimientos, etc.) y cultural (modos, costumbres, valores, etc.) en que están situadas las personas cuando se relacionan. (Asensio, 2004: 152)

Es decir, se entiende desde la perspectiva pragmática que toda conducta y no solo el habla, es comunicación y que toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales afecta a la conducta. Ahora bien para profundizar un poco en el tema, considero pertinente realizar un breve esbozo histórico respecto al origen del concepto de comunicación. De acuerdo a Marta Rizo (s/f ), a partir del primer tercio del siglo XIX, hasta nuestros días, la teoría de la comunicación se ha ido construyendo desde diferentes

perspectivas, desde la teoría físico-matemática, hasta la teoría psicológica basada en la percepción, pasando por una teoría social que relaciona lenguaje y comunicación. Por el enfoque de la antropología cognitiva, y los abordajes fundamentados en la interacción. También han destacado las aportaciones en el campo de los efectos de la comunicación de masas, y las teorías críticas de la comunicación.

El breve esbozo histórico además de mostrar lo complejo del tema, vislumbra las múltiples aportaciones con que se ha tratado de dotar de coherencia a lo que se conoce como teoría de la comunicación.

Ahora bien, para esclarecer un poco más, respecto al tema a continuación se presentan algunos conceptos de comunicación: la comunicación se concibe como la interacción mediante la que los seres vivos acoplan sus respectivas conductas frente al entorno, a partir de la transmisión de mensajes, signos convenidos por el aprendizaje de códigos comunes. (Rizo, s/f)

También se ha concebido a la comunicación como el propio sistema de transmisión de mensajes o informaciones, entre personas físicas o sociales, o de una de estas a una población, a través de medios personalizados o de masas, mediante el código de signos también convenido o fijado de forma arbitraria (Rizo s/f)

El concepto de comunicación también comprende el sector económico que aglutina las industrias de la información, de la publicidad, y de servicios de comunicación no publicitaria para empresas e instituciones.

Según Marta Rizo (s/f), estas tres concepciones muestran el término comunicación como un término polisémico.

Sin embargo, el análisis académico en torno a la comunicación a sido dominado según la autora por una perspectiva que reduce el fenómeno comunicativo a la transmisión de mensajes a través de los llamados medios de difusión.

Se olvida que la comunicación constituye un proceso que va “de ida y vuelta” (Garza, 2004: 25). Y es antes que nada una relación interpersonal.

Desde una perspectiva interpersonal; la comunicación suele definirse como el proceso en el que los individuos tratan de transmitir estímulos a través de símbolos, con la intención de producir un cambio en el comportamiento. (J.Vander y Román, 2005: 9)

Desde dicha perspectiva la comunicación exige una reciprocidad entre emisor y receptor. Se trata de influir en las ideas o actividades del otro modificando las propias, ya que también cuando pretendemos dialogar con nosotros mismos y sintonizar con el contenido menos explícito de nuestro pensar y sentir, lo hacemos con la intención de auto convencernos de algo y de orientar nuestros pasos en una u otra dirección. (Asensio, 2004: 153)

Se trata de influir en los demás así como de “dejarme tocar” por ellos, tanto a aportar como a recibir, tanto a manifestarme como a escuchar. De ahí la referencia etimológica de la comunicación como el proceso mediante el cual dos o más personas “ponen en común” cualquier clase de bienes. (Garza, 2004: 26)

Cuando hablamos del fenómeno comunicativo se hace necesario hablar también de criterios compartidos por los interlocutores, es decir de criterios comunes a ambos que les permitan interpretar la realidad de manera análoga y, en última instancia, trascender el aislamiento individual para encontrarse.

Los criterios capaces de fundamentar el vínculo entre dos o más personas, deben ser por necesidad transubjetivos, transindividuales. De ahí que se piense en los valores como aquellos que fundamenta la comunicación y poseen la cualidad ontológica que permite hacerlo. (Garza, 2004: 29)

Por otro lado y en opinión de Eduardo Garza Cuéllar (2004), la comunicación ocurre en cuatro niveles de profundidad que son: el existencial, el espiritual volitivo, el intelectual y el primitivo.

El primer nivel, corresponde al modo de ser que es identificado como “simple ser” o yo superficial. El saludo mecánico a un desconocido constituye un ejemplo de este primer nivel.

El segundo nivel corresponde, al modo de ser de la conciencia en sí, al yo concepto. La comunicación en este se da a nivel puramente conceptual sin involucrar ni comprometer al sí mismo. El sistema educativo tradicional es un ejemplo de este segundo nivel.

En el tercer nivel comunicativo, la mutua comprensión se apoya en una participación común de metas y afinidades. En este tercer nivel una idea compartida con otros instala a los hombres en comunidades concretas como la familia, el Estado etc.

El cuarto nivel por su parte, permite una cercanía privada en la que me es posible comunicarme desde lo más profundo de lo que soy, de manera abierta y comprometida.



### **1.1.2 Proceso de educación.**

La aplicación de diferentes corrientes psicológicas, así como otras ciencias humanas, sociales y educativas, han permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e incluso intervenir en ellos.

En este apartado se abordara una breve descripción sobre como la teoría psicológica conductista ha considerado el proceso educativo. En particular se describirán aquellos factores y elementos que se ven implicados y posibilitan el proceso enseñanza y aprendizaje escolar, desde un marco constructivista de orientación sociocultural. De ahí que se inicie en este apartado describiendo el proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva conductista, la cual por largo tiempo ha considerado el ya citado proceso como un producto resultante de la asociación de estímulo y respuestas observables.

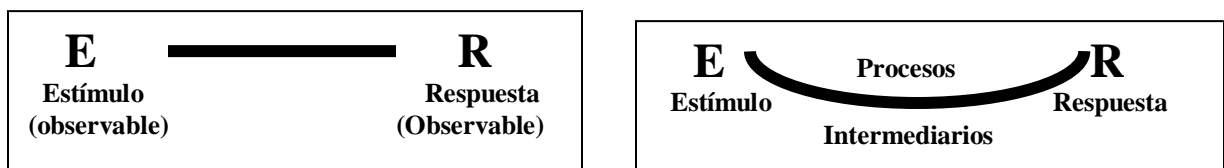
De acuerdo al paradigma conductista, el proceso enseñanza aprendizaje se da en términos de objetivos operacionales expresados en conductas observables, a través de las cuales se produciría una adquisición lineal y secuenciada de conocimientos que estaría, a su vez, determinada por las satisfacciones que obtiene el estudiante después de cada comportamiento (ley de refuerzo). (13 Josefina B.)

A diferencia del conductismo para el cual el énfasis principal esta puesto en el producto o el resultado final que se consigue evaluando a través de la medición de cambios de conducta; el constructivismo considera el aprendizaje con un proceso de construcción de conocimientos por parte del aprendiz, dependiente del conocimiento previo (la gente usa el conocimiento actual para construir el conocimiento nuevo) y determinado por el contexto o la situación en la que se produce.

Desde la teoría constructivista el énfasis principal está puesto en procesos internos que actúan como intermediarios de dicha construcción, más que las conductas observables.

La teoría constructivista rechaza la concepción del alumno como receptor o productor de los saberes culturales tampoco acepta la idea de que el desarrollo es la acumulación de aprendizajes específicos.

Esquema conductista:



Beas, Cruz, Thomsen y Ultrera, 2005. Cap. 1, p. 14-15

Respecto a la institución educativa, indica que debe ésta promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante que rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno (Díaz y Hernández, 2002: 28). Por otro lado me parece pertinente aclarar que en la actualidad no basta con hablar del constructivismo en singular, puesto que esta teoría se caracteriza por presentar una diversidad de enfoques (psicogenéticos, sociocultural y cognitivo), desde las cuales se indaga e interviene no sólo en el ámbito educativo, sino también en la epistemología, la psicología del desarrollo y la psicología clínica, o en diversas disciplinas sociales.

**Postulados centrales de los enfoques constructivistas**

<p><b>Enfoque</b> Psicogenético</p>	<p><b>Concepciones y principios con complicaciones educativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en la autoestructuración</li> <li>• <i>Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual.</i></li> <li>• <i>Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual.</i></li> <li>• <i>Aprendizaje óperatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva.</i></li> <li>• <i>Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.</i></li> <li>• <i>Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.</i></li> </ul>	<p><b>Metáfora educativa</b> <b>Alumno:</b> Constructor de esquemas y estructuras operatorias</p> <p><b>Profesor:</b> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><b>Enseñanza:</b> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><b>Aprendizaje:</b> Determinado por el desarrollo.</p>
<p>Cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo.</i></li> <li>• <i>Modelos de procesamiento de la Información y aprendizaje estratégico.</i></li> <li>• <i>Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos.</i></li> <li>• <i>Enfoque expertos-novatos.</i></li> <li>• <i>Teorías de la atribución y de la motivación por aprender.</i></li> <li>• <i>Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento , aprendizaje significativo y solución de problemas.</i></li> </ul>	<p><b>Alumno:</b> Procesador activo de la información.</p> <p><b>Profesor:</b> Organizador de la información teniendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><b>Enseñanza:</b> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades</p>

<p><b>Sociocultural</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.</i></li> <li>• <i>Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social.</i></li> <li>• <i>Creación de ZDP(zonas de desarrollo próximo).</i></li> <li>• <i>Origen social de los procesos psicológicos superiores.</i></li> <li>• <i>Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.</i></li> <li>• <i>Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca.</i></li> <li>• <i>Evaluación dinámica y en contexto.</i></li> </ul>	<p>cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p><b>Aprendizaje:</b> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p> <p><b>Alumno:</b> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><b>Profesor:</b> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><b>Enseñanza:</b> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><b>Aprendizaje:</b> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>
-----------------------------	--	--

Díaz y Hernández, 2002 Cap. 1, p. 31

Desde el constructivismo de orientación sociocultural de Vigotsky, se entiende el aprendizaje que acontece en contextos educativos, como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados. (revista de educación, 31)

Se entiende además, que gracias a la mediación, intervención y apoyo del profesor o agente educativo es como se produce dicho proceso.

De esta manera la construcción individual e interna de significados y su orientación social externa se entiende que están intrínseca y necesariamente y necesariamente entrelazadas. Por lo tanto, la orientación externa, la influencia educativa, se conceptualiza como ayuda al proceso de construcción.

Debido a que el proceso de construcción es individual e interno, la ayuda es necesaria, pero sin ella es poco probable que la construcción posibilite apropiarse óptimamente, esto, desde el punto de vista del significado de los contenidos culturales que las situaciones educativas tienen como objeto.

Es importante recalcar que desde el enfoque constructivista sociocultural, la influencia educativa más eficaz es la que se ajusta al proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos o aprendices; es decir, la que teniendo en cuenta lo que los aprendices son capaces de comprender y hacer, cambia el tipo y grado en función de las contingencias, da apoyo en aquello que se necesita y cuando se necesita, y lo retira globalmente de manera progresiva para facilitar el uso autónomo y funcional de lo aprendido en situaciones variadas y complejas (revista de educación, 36)

De ahí que los procesos de influencia educativa son el elemento central del esquema explicativo propuesto por la concepción constructivista de la

enseñanza entendida como un conjunto de ayudas o apoyos al proceso de aprendizaje que se da del profesor a otro.

## **1.2 Comunicación en el aula.**

El presente apartado tiene como objetivo el análisis de la comunicación que se establece a través del dialogo entre los sujetos del proceso enseñanza y aprendizaje, en un microsistema social, llamado aula, dentro de la escuela.

Al hablar de comunicación nos referimos a una función esencial de los seres humanos que es imprescindible para el desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades. La educación y el conocimiento, son realidades que no podrían realizarse sin la comunicación.

Una realidad singular y compleja, donde se produce un conjunto de relaciones que provocan la comunicación entre sus agentes y el conocimiento específico, la constituye la clase. Las interacciones y negociaciones que ocurren entre docente y alumno en la clase permiten la circulación del conocimiento en el marco de contextos personales e institucionales cambiantes. (De Longhi, 2000: 202)

El proceso en el aula es, un acto comunicativo predominante que tiene como principales componentes: el docente, los alumnos, el objeto de conocimiento, los contextos (situacional, lingüístico y mental), sus relaciones y procesos. (De Longhi, 1994 en De Longhi, 2000: 202)

Cada uno de los elementos antes indicados pueden tomar valores, sentidos, enfoques, etc., distintos. Los tipos de relaciones que entre ellos se generan abarcan gran diversidad y por estar permanentemente imbricados, su análisis es complejo.

Un emergente fundamental de la relación social de enseñar y aprender es el lenguaje. Desde los aportes sociolingüísticos, se muestra que los códigos y los contextos de referencia de habla influyen en la construcción de significados personales y sociales en el marco de la escuela.

Desde las posturas pedagógicas interestructurantes, como las de Not (1983) y Perret-Clermont (1984), se señala la necesidad de fomentar actividades que generen interacciones en el aula, donde el alumno participe y se adecúe el nivel de ayuda a su nivel de competencia y se respeten sus tiempos de construcción. (De Longhi, 2000: 202-203)

La comunicación didáctica es un caso particular de la comunicación humana, caracterizada por involucrar dos procesos, el de enseñanza y aprendizaje y por ser asimétrica, intencional e institucionalizada.

De acuerdo con Watzlawick (1981), la comunicación didáctica se presenta como un sistema abierto en el que el individuo no solo participa u origina una comunicación si no que se involucra, entra en una comunicación. (De Longhi, 2000: 203)

Conforme se da el proceso enseñanza y aprendizaje en el aula, el alumno participa en una actividad didáctica específica, transitando por diferentes niveles de comunicación. El primero es el intraindividual (Pérez Gómez, 1985 en De Longhi, 2000:205) e intrapsicológico que permite revisar sus conocimientos y referentes.

Posteriormente, por intercambio con otros, se pasa al nivel interindividual, que provoca la circulación del mensaje que se explicita y comparte en el aula. Finalmente los niveles mencionados interactúan con el nivel situacional, fuertemente influido por las características de la institución en que ocurre y de los diseños curriculares que las rigen.

Se debe entender que los conocimientos involucrados en los mensajes escolares siempre estarán determinados por el momento histórico y cultural, en el que se vive. El docente los trae al aula y recontextualiza, creando según su grado de creatividad, situaciones para su desarrollo.

Se habla de que el diálogo de una clase, esta regulado por tres tipos de contextos: el situacional, el lingüístico y el mental.

El primero lo sitúa en un lugar, una cultura y una institución. El segundo se genera por el propio discurso y se relaciona con los códigos de habla, el lenguaje de la disciplina, su lógica y la generada por la interacción en clase. El tercer contexto, corresponde a los niveles interindividual e intraindividual y a la posibilidad de aprendizaje del grupo. Este último contexto mental representa las comprensiones generales que surgen entre los sujetos que se comunican, como ayuda a los participantes a dar sentido a lo que dicen.

Es importante señalar que a través de la observación se ha concluido en que, a medida que el grupo clase comparte más tiempo y comunicaciones, se van acordando contextos lingüísticos y mentales que producen un intercambio más fluido.

En dichas condiciones es cuando se elaboran y transitan significados, se comparten referentes y el docente actúa como regulador del diálogo facilitando la interestructuración de contenidos, en un esfuerzo por compartir su construcción.

En relación al mensaje (verbal o gestual) presente en el aula, se dice que funge como mediador entre las personas que intervienen en la comunicación; se elabora y emite a través de códigos que representan significados dados por determinados significantes.



Durante el proceso comunicativo didáctico, se origina una multiplicidad de problemas que pueden clasificarse como problemas del docente, del alumno, de contenidos y procedimientos y de contextos.

En relación a los problemas del docente como emisor se ubican; la selección de las palabras adecuadas a los receptores: unívocas, inequívocas, nivel de riqueza de vocabulario, complejidad de las estructuras sintácticas, variedad de estructuras, nivel de redundancia adecuada, estilo y claridad. También se encuentran problemas relacionados con el control del volumen y tono de voz, la falta de coherencia entre el mensaje verbal y las expresiones corporales, el desconocimiento del significado, importancia y manejo del lenguaje no verbal etc. (Martínez, 1994: 25)

El alumno está obviamente implicado en los problemas de comunicación en el aula. Uno de los problemas más frecuentes del estudiante es la falta de atención, lo cual afecta, tanto las posibilidades de recepción como las de emisión de mensajes. Por otra parte, la existencia de capacidades deficientes como escaso vocabulario, falta de prerrequisitos, falta de cumplimiento de tareas, etc., puede impedir o dificultar la comunicación.

El estado de salud y bienestar físico impide frecuentemente el logro de objetivos educativos.

Los problemas de contenidos y procedimientos se refieren por un lado al mensaje. Por lo que la situación conflictiva puede presentarse en cuanto al canal la forma y el contenido.

Por lo que respecta al canal, es la vía o medio por la que pasa la información; en el área educativa habría tres principales: oral (palabra hablada), escrito (letra impresa) y tecnológico. (Sánchez, 1991: 86-87 en Martínez: 1994: 24)

Los problemas del contexto se pueden dividir en internos y externos al sujeto y son por ejemplo, el lugar desde donde se emite el mensaje (espacio físico), el momento en que se da (tiempo), la estructura social en que se está inmerso, las características culturales, etc.

### **1.2.1 Proceso de comunicación.**

Iniciaremos señalando que el proceso de comunicación supone la intervención activa y dinámica de los siguientes elementos:

- 1) Emisor. Es el sujeto que comunica en primer lugar o toma la iniciativa de ese acto de comunicación.
- 2) El receptor. Es el que recibe el mensaje, o mejor dicho, en un sentido estricto, aquél a quien va destinado el mensaje.
- 3) El mensaje. Es el conjunto de las diferentes ideas o informaciones que se transmiten mediante códigos, claves, imágenes, etc., cuyo significado interpretará el receptor en función de una serie de factores, relacionados fundamentalmente con sus propias experiencias.
- 4) El código. Es el conjunto de claves, imágenes, lenguaje, normas, etc., que sirven para transmitir la información o las ideas que constituyen el mensaje.
- 5) El canal. Es el medio a través del cual se emite el mensaje del emisor al receptor.
- 6) El contexto. Supone la situación concreta en la que se desarrolla la comunicación. El contexto determinará en gran parte la imagen e interpretación que se dará al mensaje, influyendo en la comprensión correcta del mismo.
- 7) Los ruidos. Son todas las alteraciones que se producen durante la transmisión del mensaje y, pese a su nombre, no tienen por qué tener relación con el sonido.
- 8) Los filtros. Suponen lo que se denomina barreras mentales, que surgen de los valores, experiencias, conocimientos, expectativas, prejuicios, etc., de emisor y receptor.
- 9) El feedback o la retroalimentación. En este contexto, el feedback supone la información que devuelve el receptor al emisor sobre su propia comunicación, tanto en lo que se refiere a su contenido como a interpretación del mismo o sus consecuencias en el comportamiento de los interlocutores. (Hofstand, 2005: 10-12)

El proceso de comunicación se desarrolla en un contexto concreto, con un código concreto, que permite la comunicación, atizando un canal determinado (o varios simultáneamente), con la intervención de al menos dos factores, emisor y receptor, de manera que el primero transmite, un mensaje al segundo que lo recibe.

En una primera fase para que el proceso de comunicación se produzca, el emisor debe tener objetivos claros. Pues en caso contrario no se podrán valorar de manera objetiva los resultados, y se deja el terreno libre a las impresiones.

De acuerdo a los objetivos, en esta segunda fase, el emisor deberá codificar las ideas, sentimientos o pensamientos que quiera transmitir, adaptándolos al código que se haya previsto utilizar habitualmente el lenguaje, para poder transmitir el mensaje.

Con frecuencia se presentan dificultades para adaptar al código determinadas ideas o sentimientos más aun cuando existe la falta de dominio y conocimiento sobre el lenguaje o el código que hay que utilizar.

Un tercer momento consiste en la transmisión. El uso de un canal concreto y adecuado, además de un código común con el receptor, facilitará la comunicación.

Durante la transmisión podemos encontrar problemas que estén relacionados con el aparato formador del emisor, si el canal es la voz, y en la calidad de la letra si se utiliza la escritura de puño y letra.

Los problemas antes mencionados, además de otros, como el uso de un código diferente (diferentes idiomas o lenguajes), dificultan aún más el proceso de comunicación. Para tener la certeza de que el código que se utiliza es el

adecuado, se requiere del feedback, esto es que el receptor vuelva al emisor sobre la comunicación que se está realizando.

La recepción del mensaje constituye el cuarto paso del proceso de comunicación. En este paso la recepción no es generalmente la adecuada, puesto que al transmitirse el mensaje, entran en escena, ruidos que dificultan que el mensaje llegue al receptor en las mejores condiciones.

La recepción supone la llegada del mensaje al receptor, y en ella las dificultades o consecuencias de los ruidos se pueden estar arrastrando. En esta fase también influyen aspectos como los problemas de oído, en caso del uso de la voz o la incompreensión de la letra, en caso de mensajes escritos.

Después de la recepción se da la decodificación, en la que el receptor, a través de un proceso interno, basado en experiencias y conocimientos, interpreta el mensaje.

En dicho momento se pone en marcha lo que se conoce como intención, que se refiere a la pregunta que se hace al receptor de ¿Qué me ha querido decir? Esta intención o impresión sería el equivalente a los objetivos del emisor y se ajusta a la interpretación que el receptor hace sobre los mismos.

El elemento final, se desarrolla desde antes de que el emisor y el receptor se encuentren y supone la atención a los signos que van percibiendo el uno del otro, que servirán de información para evaluar la calidad de la información recibida, así como el significado percibido.

El feedback puede producirse únicamente en base a los signos percibidos o cuando la comunicación es bidireccional (emisor y receptor intercambian mutuamente sus papeles).

Respecto a la comunicación bidireccional, se dice que aunque esta es menos ordenada y organizada que la unidireccional (emisor y receptor no cambian sus papeles), resulta más precisa puesto que al interrumpir los receptores al emisor también se interrumpen entre ellos, mejorando la posibilidad de que los resultados del proceso se ajusten a los objetivos planeados por el emisor.

Resulta necesario mencionar que a lo largo del proceso de comunicación, se producen una serie de pérdidas sobre el contenido del mensaje original, esto debido a problemas que se presentan en cada uno de los pasos del proceso de comunicación.

### **1.2.2 Comunicación, educación y valores.**

Los valores son considerados, un elemento fundamental en todo proceso comunicativo. Por su carácter transindividual y objetivo, es posible fundamentar en ellos la relación entre dos o más personas. (Garza, 2004: 42)

La transindividualidad y la objetividad de los valores, es lo que permite identificarlos como criterio común sólido, entre quienes pretenden establecer contacto para llevar a cabo la comunicación. Si los valores no tuvieran un carácter objetivo sería imposible fundamentar en ellos la comunicación.

La afinidad de valores entre dos personas se entendería por una efímera coincidencia de las tendencias emotivas, que además ocurriría con mucho menos probabilidad en la medida que creciera el número de personas que pretendieran encontrarse en la comunicación.

Ahora bien, el hecho de que los valores sean objetivos, el que dependan de las cosas y no de los sujetos no implica que estos se realicen unívocamente.

Los valores se realizan de forma análoga; por lo tanto permiten tanto “estilos” como grados diversos de perfección en su realización.

De acuerdo al carácter analógico del valor en su realización es que un mismo valor puede plasmarse, practicarse o surgir diferentemente en diferentes personas, culturas y momentos históricos, aunque finalmente se persiga un mismo valor objetivo.

El fundamento metafísico del valor, y específicamente su carácter analógico, constituye un elemento fundamental en la comprensión de los procesos de comunicación actuales, en los que la comunicación se ha complicado debido al surgimiento de nuevos lenguajes. La posibilidad de comunicarnos en una cultura diferente o con personas que viven diferentemente los valores, es por que ellos adoptan en cada quien formas distintas (analogía) manteniendo su cualidad antológica.

El nuevo cariz que muestra la comunicación en nuestros días reclama mayor profundidad en la comunicación intercultural para que podamos vincularnos no sólo desde los valores económicos que suelen ponerse en pugna, si no desde valores mayormente trascendentales de orden cultura, estético, espiritual, etc. (Garza, 2004: 52)

Es perceptible que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy, han nacido en una revolución cultural y tecnológica que promueve nuevos hábitos, valores, intereses, formas de sentir, y formas de pensar.

El espacio sociocultural, en el que se mueve actualmente la juventud, esta vinculado a la incomunicación que viven las nuevas generaciones.

Las instituciones, los mapas geopolíticos, las relaciones económicas, los conocimientos, las técnicas, las formas de trabajo, etc. y, junto a todo ello, los valores, las formas de

relación y los modos de vida presentan una velocidad de mutación tan inusual en términos históricos que se corre el riesgo de que padres e hijos, profesores y alumnos, adultos y jóvenes de una misma comunidad humana puedan llegar casi a no reconocerse como tales, a vivirse como si fueran extraños que entienden la lengua que comparten, pero no el significado de los mensajes que intercambian. (Asensio, 2004: 24)

Todo ello, supone un reto para la educación, ya que esta debe procurar los instrumentos mentales necesarios para que cada individuo pueda ver en lo nuevo, en lo diverso, en lo ajeno y también en lo negativo una manifestación de su propia humanidad, un acontecer con el que pueda dialogar permanentemente.

La acción comunicativa, constituye el principal medio del que podría valerse la educación para promover los cambios que pretende. (Asensio, 2004: 149)

Por la importancia que para el trabajo en el aula tiene el buen uso del lenguaje oral y escrito, la mayor parte de las reflexiones se han dirigido a esclarecer aspectos relacionados con los niveles “sintácticos” y semánticos de la comunicación. Se ha prestado muy poca atención a las cuestiones vinculadas con la vertiente pragmática de la comunicación, o sea, a la que considera la influencia de ésta en el comportamiento de las personas, en la conformación de sus relaciones. (Asensio, 2004: 150)

La importancia que se le ha dado a la programación de unos contenidos, la utilización de unos u otros canales de transmisión, la eliminación de ciertas perturbaciones o ruidos y la producción de correspondencia semántica, en ciertos ambientes educativos ha provocado que se olvide, por cuanto se refiere a la comunicación que entre lo que se pretende transmitir y lo que se interpreta se interpone siempre la experiencia de cada individuo y los significados que de ella se derivan.

Se debe recordar además que, el docente, desempeña en las aulas una labor formativa que incide tanto en la adquisición de conocimientos como en la inducción de ciertos comportamientos y actitudes, así como en la valoración que a sus discípulos les merece su propia experiencia educativa.

A pesar de que el docente no se lo proponga, éste participa con su estar, hacer y decir en la dinámica general del sistema “aula” y no sólo en el pretendido trasvase de unos contenidos disciplinares inefablemente vehiculados a través del lenguaje; si no que también ejerce un particular efecto sobre el comportamiento de quien lo observa.

Recordamos que la comunicación es un proceso que persigue, influir en el otro, modificar opiniones, estados de ánimo, valoraciones y formas de actuar. (Asensio, 2004: 153)

Partiendo de lo anterior, se hace necesario por parte del docente establecer una comunicación que promueva a cada niño o niña a moverse en la dirección que señalan las finalidades educativas que se proponen.

La dificultad de los cambios actuales relacionados con el entendimiento, con el pensamiento, con los valores, requiere, de que el educador ponga en juego sus habilidades comunicativas, y que adquiera a la vez conocimientos de cómo se producen los problemas que dificultan las relaciones humanas y considerar la comunicación más allá de un simple medio para el intercambio de informaciones.

Los procesos comunicativos que pretenden activar un espíritu de colaboración, una disposición para conseguir ciertas finalidades, como en el caso de las relaciones educativas, han de orientarse, así, a fomentar el encuentro, la implicación, la proximidad, el alumbramiento de una red de interacciones que



potencie las cualidades de cada persona. (Asensio, 2004: 155). Todo ello en un clima de confianza, respeto y aceptación.

### **1.3 Ética y axiología**

Jerarquía axiológica de valores. Un gran número de pensadores aseveran que es imposible establecer una escala de valores, ya que estos son incomparables y solo la libertad individual les otorga por su opinión gratuita, un orden subjetivo.

Sin embargo, existen pensadores que como Definance Joseph, expone diversas jerarquías propuestas por la axiología; especialmente aquellos que ordenan a los valores según conciernan más o menos al sujeto espiritual.

El ordenamiento jerárquico que a continuación se expone, distingue por niveles, los valores que tienden al lado del objeto y los que tienden al lado del sujeto. También se señalan tanto los valores como los antivalores que les corresponden.

#### Valores infrahumanos.

Los valores infrahumanos se ubican en el primer nivel de esta escala ascendente. Entre ellos se encuentran los valores de sentir, de la sensibilidad: tendiendo al objeto, lo agradable y lo deleitable y sus antivalores correspondientes, lo desagradable y lo doloroso y del lado del sujeto el placer y el dolor.

El segundo subgrupo lo constituyen los valores biológicos: lo sano y lo mórbido del lado del objeto y del lado del sujeto tenemos las díadas, salud, enfermedad, fuerza, debilidad etc. (Garza, 2004: 59)

### Valores humanos inframorales.

Los valores humanos inframorales constituyen un segundo bloque de la jerarquía axiológica, se les llama humanos porque, suponiendo el ejercicio de las facultades propias del hombre, solo tienen sentido para él. Estos valores no tienen carácter de obligatoriedad para el hombre. El primero de los dos subgrupos que se localizan en esta división lo ocupan los valores económicos y los que se denominan eudemónicos como las parejas, propiedad – miseria, éxito – fracaso.

En el lado del objeto, se encuentra la calidad o el valor propio de ciertas situaciones o acontecimientos como el éxito de una empresa o la existencia de grandes bienes.

Estos valores se sitúan entre lo vital y lo espiritual considerando que lo económico media entre el nivel de las necesidades y el de los valores espirituales.

Entre que los valores propiamente espirituales figuran los no éticos: del lado objetivo la verdad o falsedad, la profundidad o superficialidad, y del lado del sujeto el conocimiento de lo verdadero, la penetración del espíritu, o sus antivalores: el error o la ligereza de espíritu.

También aparecen en este rubro los valores estéticos. La belleza o fealdad del lado del objeto y el bien o el mal gusto del lado del sujeto, y los valores sociales, tendiendo al objeto: la cohesión y prosperidad de un grupo social o anarquía decadencia o el desorden y del lado del sujeto el don de relación o carácter antisocial, liderazgo o incapacidad de liderar.

Por último se agrupan en esta clasificación, valores que conciernen a la voluntad y que están tan cercanos al valor moral como la fuerza de carácter y

constancia en las empresas o bien la debilidad, cobardía o inconstancia; en el aspecto objetivo, el carácter firme o relajado de un trabajo.

### El valor moral.

El valor moral, constituye en tercer nivel propuesto por De Finance, el valor moral dice el autor es el único que perfecciona al hombre, el único que le atañe en lo más íntimo de su ser, en su yo (Garza, 2004: 61)

El valor moral perfecciona, en esencia, otros valores hacen al hombre más saludable, inteligente, audaz o estético pero sólo el valor moral le permite ser más pleno, más persona, más el mismo.

La exigencia de plenitud y autorrealización que va implícita en la naturaleza del hombre, no implica que sea más rico, creativo y saludable, demanda simplemente ser más hombre, exige compromiso con el proyecto de construcción del propio ser del sujeto; por ello sólo el valor moral mide verdaderamente a la persona humana.

Actuar moralmente significa hacernos más y mejor personas con nuestro actuar. Por eso cuando se hace referencia a lo más interno del ser humano se apela necesariamente al valor moral.

### El valor religioso.

Finalmente, en la cúspide de la pirámide axiológica, reencuentra el valor religioso, el hombre al no encontrarse con si mismo se topa con el principio trascendental y meta histórico que le da sentido final a su existencia.

El ámbito del valor religioso tiene normas de comunicación propias esencialmente distintas a las que en los terrenos comunicativos (instrumental y personal) resultan funcionales.

### Jerarquía Axiológica y Comunicación.

En opinión de Eduardo Garza Cuellar (1994), la posibilidad de establecer una jerarquía axiológica de manera objetiva tiene enormes implicaciones en el ámbito de la comunidad y la comunicación cotidiana en el hombre. El autor afirma que el ejercicio de la existencia exige a cada sujeto optar entre diversos valores, construyendo así un esquema personal.

Los movimientos colectivos y las situaciones de toma de decisión en grupo o de colaboración ponen de manifiesto tanto las diferencias entre las diversas escalas individuales, como la necesidad en función de la comunicación de un ordenamiento axiológico que las trascienda.

Una escala de valores transindividual constituye una promesa tanto para establecer lazos de comunicación profunda a nivel interpersonal, como para orientar en un sentido común nuestro empeño social e histórico (Garza, 2004: 64)

El planteamiento de un modelo axiológico ordenado jerárquicamente se presenta como necesario para el establecimiento de relaciones significativas de comunicación.

En el ámbito de la comunicación social, distinguir el tipo de valores en que se fundamenta el intercambio comunicativo facilita el análisis tanto de la profundidad del vínculo comunitario, como de las características ideales de extensión de la comunidad que la ejerce.

En el ámbito político, el radio de la comunicación social se vuelve mucho más amplio; trasciende los movimientos puramente económicos en función de una praxis comunitaria orientada a la justicia.

En cuanto al ámbito del conocimiento, el de la búsqueda crítica de la verdad, la confrontación de diversas opiniones, experiencias y puntos de vista especialmente de aquellos que son en apariencia antagónicos- se convierte en una necesidad metodológica.

Y para finalizar, de la más amplia de la conciencia axiológica se deriva normalmente un profundo sentido de integración fraternal y cósmica; por lo que en la experiencia mística suele reportarse en forma recurrente, un sentido de solidaridad y de unión con todos y con el todo.

#### Otras teorías axiológicas.

Analizar las corrientes axiológicas más representativas en este apartado, nos permite reflexionar sobre los roles que juegan los valores en la comunicación humana.

#### El naturalismo psicológico de Ehrenfels.

Ehrenfel, identifica el valor con lo “deseable”. En opinión del autor, no deseamos las cosas por percibir en ellas una “esencia mística e intangible”, sino que, les atribuimos un valor porque lo deseamos.

El deseo se vincula con el grado con el grado de deseo esperado. La teoría axiológica de Ehrenfels, conduce a un individualismo axiológico ya que, el identificar lo deseado o deseable con el valor, hace depender a este último de una tendencia individual e intransferible.

## El hedonismo

El hedonismo al promulgar como norma máxima de moralidad la fórmula “busca el placer, huye el dolor” reduce el valor al placer. Un placer de tipo corporal y finca como modelo de virtud el medio de adquirirlo en base al principio económico de obtener un máximo de placer y evitar el displacer con un mínimo de esfuerzo.

Epicure, el máximo representante de la teoría hedonista distingue entre placer en movimiento y placer en reposo, siendo el primero sólo un esbozo del segundo; el placer en reposo implica la ausencia de dolor pero la supera al constituirse por un feliz equilibrio corporal, por el equilibrio psicológico resultante del juego natural de los órganos.

El hedonismo difiere de cualquier antropología que proponga un ideal de ser humano activo y dinámico aplicado al desarrollo de sus facultades y la conquista de lo que puede llegar a ser.

## El positivismo sociológico de Durkheim.

Durkheim considera que la sociedad es la única fuente y parámetro del valor moral, obrar moralmente es obrar con miras a un interés colectivo.

Durkheim concede al valor moral el doble carácter de deseabilidad y obligación y expone que la única entidad a la que podemos estar vinculados por el deber es la sociedad, entendida esta como una persona moral, cualitativamente distinta de los individuos que comprende. La aportación fundamental de Durkheim en materia axiológica es la consideración de los factores sociales en el advenimiento de los valores.

### El convencionalismo social de Hobbes.

El pensamiento axiológico de Thomas Hobbes representa un interés especial, específicamente en lo que se refiere al valor moral, ya que se desprende de una antropología materialista. Para Hobbes toda existencia es corpórea; existen cuerpos naturales y cuerpos artificiales como el Estado.

El ser humano se concibe, como un ser más, sumido en este determinismo dinámico del universo material que, sin embargo, se distingue y desprende de la animalidad por la invención de la palabra.

En el estado de naturaleza, el hombre se encuentra gobernado por el egoísmo del deseo y el instinto de conservación, en dichas tendencias biológicas Hobbes encuentra fundamento para las formas de valor moral y de derecho natural propias de un primer estado de cosas.

Hobbes, le llama derecho natural a la libertad que posee el hombre de usar su poder como el quiera, para preservar su naturaleza. Los valores físicos significan la simple conveniencia de las cosas con el apetito del individuo.

El juego de las tendencias biológicas y el derecho natural, se traducen socialmente en un estado de guerra que Hobbes describe con la frase “Homo homini lupus” (el hombre es el lobo del hombre). En ese estado de guerra, el hombre siente continuamente amenazada su vida y la supervivencia misma de su especie.

El instinto de conservación, lo llevan a proteger su interés creando artículos de paz, con los demás hombres; esos artículos tienen como finalidad salvaguardar la paz social. La paz social constituye un pacto en el que cada individuo sacrifica su libertad y otorga al príncipe su derecho de gobernar.

Este arreglo social, marca un momento histórico a partir del cual todo derecho es una creación del poder del príncipe y todo valor se define con base a esa creación artificial.

El concepto de moral sostenido por Hobbes es el de una moralidad artificial, independiente y contraria por definición a las tendencias naturales del hombre; por ello, no implica el desarrollo del hombre y su realización, sino la frustración de sus potencialidades.

Los valores que surgen en el primer estado de la vida del hombre se fundan exclusivamente en la corporeidad humana. Los valores que corresponden a dichos valores son individuales, por el carácter de dichos valores se habla de formas de educación no muy profundas.

Los valores posteriores al pacto social, son tan artificiales que van en contra del desarrollo humano personal. La comunicación que se establece entorno a estos valores está lejos de promover el desarrollo humano.

Esta visión de los valores acorrala el actuar en dos alternativas, la satisfacción antisocial de los impulsos naturales o la antinatural domesticación socializante de los mismos.

### El objetivismo social de Caso

Antonio Caso agrupa las diversas posturas axiológicas en tres principales tendencias: el subjetivismo, el objetivismo ontológico y el objetivismo social.

El subjetivismo al apartar toda significación del objeto en el problema de valor termina por volver a la realidad completamente incognoscible, como el ontologismo que da a los valores un carácter ontológico autónomo.



El objetivismo social, postula que los valores no surgen ni se encuentran más que en la realidad social. Los valores no son entes si no valentes sociales, ideales colectivos necesarios, respuestas orgánicas de todos a una misma causa interior o exterior. La sociedad es el gran sector de la realidad en donde los valores se construyen y organizan. (Caso, Antonio en Garza, 2004: 77)

Los valores tienen una existencia aparte del sujeto, son convicciones, actos e ideas de la colectividad humana cultural (Garza, 2004: 77)

### La teoría de los valores de Sartre.

El valor para Sartre constituye una creación humana necesaria en su esfuerzo de trascendencia que es por definición inútil.

Desde el punto de vista de la comunicación, la concepción filosófica de Sartre hace incomprendible la comunidad de los valores, la existencia de valores comunes entre dos personas es simple coincidencia, un producto del azar cuya probabilidad disminuiría a medida en que creciera el número de personas implicadas.

### Axiología Marxista.

Karl Marx propone, una teoría del valor económico. Según Marx, el hombre se caracteriza por la praxis, ósea por el acto de transformar y producir el mundo mediante su trabajo.

En dicha función productora y de transformación, el hombre produce a su vez determinadas relaciones sociales, relaciones de producción que fundamentan y determinan las demás relaciones humanas; entre las que se encuentra la llamada estructura ideológica, donde se sitúa a la moralidad.

Un agente moral sería en el Marxismo aquella clase social cuyos intereses coinciden con el movimiento ascendente de la historia.

La moral se considera, un mecanismo de control y enajenación destinado a mantener la ideología y los intereses de las clases dominantes. Los valores morales son emanaciones de una estructura de producción basada en la explotación del hombre por el hombre.

### **1.3.1 Valores.**

Termino polivalente de muchos significados. De ahí la necesidad de abordar y definir el vocablo en este apartado, a partir de diversas perspectivas y a partir de la óptica de autores como Pablo Latapi Sarre, Eduardo Garza Cuellar y Martiniano Román Pérez.

Iniciare señalando que el termino “valor”, empezó a utilizarse en la economía clásica para designar la propiedad de los objetos, de contribuir a la satisfacción de una necesidad humana; la rareza o abundancia del objeto determinan su valor económico (Latapi, 2004: 72)

Respecto al ámbito filosófico fueron los axiólogos, en la segunda mitad del siglo XIX, quines otorgan al valor otra dimensión y lo construyen en un concepto filosófico fundamental de la axiología y la ética (Latapi, 2004: 72)

La ética de valor tiene una raíz neokantiana (el deber como fin en si mismo) y fenomenológico (considera la experiencia moral como intuición emocional y material de los valores). Desde el ámbito filosófico, se distinguieron dos maneras de entender los valores; la primera que se refirió a la idea de que los valores tenían un estatus independientemente del mundo de los seres humanos, e imponían un “deber ser” y eran universales, inmutables y eternos.

En la segunda definición los valores fueron considerados como históricos y necesariamente relativos.

Actualmente se acepta una dualidad en el concepto. No se les considera como realidades externas que existen independientemente de la interacción humana, tampoco son considerados como fenómenos subjetivos producto de la construcción psíquica del sujeto.

Los valores, son considerados como producto de la experiencia y tienen su sede en nuestro psiquismo, y en su generación intervienen la inteligencia, la voluntad, los afectos y emociones. Tienen referencia en el mundo exterior al sujeto, son realidades externas, subjetivas y objetivas (Latapi, 2004: 73)

En cuanto a las realidades subjetivas, se les reconocen los siguientes componentes:

El cognitivo, por el que se conoce el objeto apetecible.

El afectivo, constituido por una emotividad favorable o desfavorable a ese objeto; y por último el apetitivo, que apela a la voluntad para obtener el bien en cuestión o para ser congruente con él. (Latapí, 2004: 73)

Es importante señalar que desde una perspectiva fenomenológica se destacan siete características de los valores:

- Son esencialmente relacionales: aparecen por la relación de alguna calidad del objeto con el sujeto, el cual percibe un bien en esa relación.
- Son percibidos generalmente como polares; a cada valor positivo se opone uno negativo (o contravalor); así, a lo bello se opone lo feo, a lo sano lo enfermo, a lo justo lo injusto.
- Son graduales; admiten grados en la apreciación o en sus referentes externos (más o menos “valiente”).
- Pueden clasificarse según su índole: materiales, estéticos, personales, sociales, religiosos, morales, etc.; o también según la fuerza de la adhesión que reclaman: absolutos o relativos, fundamentales o accidentales, etcétera.

- Tienden a ser percibidos como relacionados entre sí y aun integrados a una jerarquía establecida espontáneamente, que determina la preeminencia de unos sobre otros.
- Cuando son rasgos asimilados por la persona llegan a caracterizarla y se consideran rasgos estables.
- Son demandantes, al menos muchos de ellos: presionan nuestra voluntad y apelan a nuestra capacidad de decidir, de modo que no podemos permanecer indiferentes ante ellos. (Latapí, 2004: 74)

Respecto a las teorías pedagógicas, estas procuran recoger hallazgos que les resulten útiles para orientar la tarea educativa de otras disciplinas.

Desde la perspectiva pedagógica, se identifican cinco acepciones de valores particularmente relevantes:

- a) Valor puede entenderse como un juicio apreciativo; en este sentido es una operación de la inteligencia.
- b) Valor puede ser también una predisposición afectiva, una actitud en la que se expresa, junto con una convicción profunda, un sentimiento que refuerza esa convicción. Si la igualdad esencial de todos los hombres concita sentimientos de indignación ante la injusticia con que se trata a algunos hombres, estamos en presencia de un valor en este segundo sentido.
- c) Ese sentimiento puede además convertirse en motivo de la acción y llevar a decisiones que incluso impliquen sacrificios.
- d) Valor puede, además, entenderse como una dinámica apetitiva asimilada en la personalidad, un “deseo” profundo y constante que llega a ser rasgo del carácter del individuo y parte de su manera de ser.
- e) Referido además a las conductas, valor puede significar una norma de conducta, sea externa, sea interiorizada por la persona. (Latapí, 2004: 74)

Como concepto el valor dice siempre relación a la persona, en cuanto constituye un bien para ella en lo que se refiere a la persona individual en cuanto tal y la sociedad (valor social o lo que dice relación de la persona a otras personas) ya que el valor moral otorga el adjetivo de bondad o maldad.

El valor ético, es decir lo que dice relación a la persona en relación a sí misma, en conformidad con el ser humano, la recta razón, la autentica relación o con el fin ultimo de la persona, dependerá de lo que su valor supremo considera como referente dentro de un pensamiento ético, y por lo tanto debido a su relatividad, el pensamiento ético es divergente y en ocasiones absoluto.

El valor moral coincide con la determinación de cuál es el valor supremo dentro del orden moral y por lo tanto “desde el se organiza el universo objetivo de la moralidad”.

Pablo Latapi Sarre (2004), define el valor como aquello que se valora, lo que se considera digno de aprecio; en este sentido valor se identifica con lo bueno (Latapi, 2004: 71).

Desde la perspectiva de la intervención en el aula, que es algo de interés en el presente apartado, Martiniano Román Pérez, considera el valor, como un conjunto de actitudes. Una constelación de actitudes constituye un valor, cuyo componente fundamental es el afectivo. (Román P, 2006: 99)

Eduardo Garza Cuellar define el valor como: una propiedad trascendental del ser, que hace patente su no indiferencia frente a las facultades estimativas del hombre. (Garza, 2004: 43)

## **Capítulo II. Valores en la educación**

En el presente capítulo se realizará una breve contextualización de la educación no referiremos al impacto que los cambios económicos, políticos y culturales están teniendo en el ámbito educativo.

Se hablará del cambio cultural que está originando una transformación tanto en los contenidos de los valores, de los ámbitos y de las pautas de conducta, como en el proceso por medio del cual dichos contenidos son elaborados.

Se analizará la trascendencia de la familia y la escuela como principales espacios socializadores.

Se trabajaran también en este apartado los aspectos pedagógicos de la educación para la solidaridad. La solidaridad considerada como uno de los valores fundamentales, que se localiza en la base de la ética. La importancia de dicho valor radica en cuanto tiene que ver con otros valores; con la comprensión del otro (respeto), con el sentir con el otro (empática) con el desear que el otro mejore su situación (justicia) etc.

Además se describirán las corrientes de los valores en el curriculum, enfatizando en el enfoque que cada teoría tiene respecto a la formación moral del niño.

### **2.1 Contextualización de la educación.**

El efecto que están causando las transformaciones en la estructura económica, política y cultural de la sociedad, han provocado que la educación tienda a comportarse como una variable que define la entrada o la exclusión del ámbito

en el cual se realizan las actividades socialmente más significativas (Tedesco, 2000: 61)

Los nuevos contextos sociales han originado una ruptura entre educación y movilidad. Anteriormente como se sabe, la educación estaba directamente asociada a las posibilidades de movilidad social. Ascender en la jerarquía del sistema educativo permitía el acceso a niveles más complejos del conocimiento y a posiciones más altas en la estructura ocupacional. En la actualidad dos fenómenos han erosionado esta relación tradicional: la crisis del modelo fordista de organización del trabajo y la masificación del acceso a la educación (Tedesco, 2000: 59)

Las transformaciones en la organización del trabajo están provocando un aumento en los niveles de desigualdad y la aparición de un fenómeno social llamado exclusión de la participación en el ciclo productivo. Al excluirse al individuo en el trabajo, se produce una exclusión social más general con respecto a las instancias sociales más significativas.

Por otro lado con la masificación de la educación, la población calificada ha ido en aumento provocando cambios en los modos de organización del trabajo que han modificado su lógica. Así las personas con altos niveles de calificación forman una comunidad más densa, con tendencia a agruparse, relegando a los menos calificados ya sea al desempeño de tareas más viles o directamente a la exclusión (Tedesco, 2000: 60).

Con el esquema fordista tradicional de producción, la escolarización era concebida como una salvación a los problemas de incorporación al mercado de trabajo y a la movilidad social, esto es a mayor nivel educativo mayor status laboral, económico y social.

Actualmente, las nuevas teorías que intentan explicar el papel de la educación en la economía posfordista, sostienen que el trabajador que no se recalifica no sólo no es reclutado sino que además es excluido del segmento productivo relegándolo en un segmento inferior; o es abandonado por la sociedad (Cohen en Tedesco, 2000: 61)

Otra característica de la educación actual es que a diferencia del modelo educativo tradicional en el que la enseñanza superior garantizaba el acceso a conocimientos que servían para casi toda la vida activa de un sujeto, ahora se requiere educar a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo (Tedesco, 2000: 62)

En el informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, precedida por el Señor Jacques Delors (Unesco, 1996), definió como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro aprender a aprender. Lo importante de dicha perspectiva es aprender los mecanismos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar los conocimientos del individuo a lo largo de toda su vida.

En dichas condiciones la educación actual, no puede estar dirigida a la trasmisión del conocimiento y de la información, si no a desarrollar las capacidades para producir y utilizar los conocimientos.

Las actuales tendencias pedagógicas ponen en acento en los fenómenos metacurriculares a partir de los cuales se distinguen dos tipos de conocimientos: los de orden inferior que son los referentes a determinadas áreas de la realidad, y los de orden superior que son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de metacurrículum se refiere al conocimiento de orden superior o sea conocimientos acerca de cómo obtener conocimientos, de cómo pensar correctamente (Tedesco, 2000: 106)



Desde dicho modelo es preciso aclarar que el papel del docente se define como el de un acompañante cognitivo, que tiene como función desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera que el alumno al observarlos pueda compararlos para luego ponerlos en práctica.

El oficio del alumno está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación. Cabe destacar que para implementar un modelo educativo como el antes citado, habría que erradicar diversos fenómenos como el de la pobreza que actualmente aumenta en amplios sectores de la población.

Dicho fenómeno resulta preocupante puesto que las mediciones sobre logros de aprendizaje y sobre desempeño educativo coinciden en señalar que los resultados están asociados al estatus social y al nivel de ingreso de las familias.

Las mediciones también indican que por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares. Esta situación sugiere que parte de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar está asociado con el deterioro de las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos ingresan a la escuela.

La educabilidad se refiere, a dos tipos de factores: (a) un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está asociado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta de la familia, como lo es la escuela

Respecto a la función socializadora de la escuela se dice que está se cumple en la anomia y el desorden. Ante la multiplicación de fuentes igualmente amorfas de socialización en la actualidad la escuela pierde su potencial, sobre todo cuando no es capaz de incorporar, como objeto de análisis, reflexión, crítica y decisión, a esas otras fuentes de socialización.

Se habla también de cómo las transformaciones productivas, efectuadas en un contexto de creciente globalización de la economía y de utilización intensiva de las nuevas tecnologías de producción, están modificando drásticamente los vínculos tradicionales entre economía y sociedad y entre educación y equidad social (Tedesco, 2000: 95)

Las nuevas tecnologías de producción reclaman un nivel de calificación semejante de todos los trabajadores acrecentando la natural tendencia a agruparse según parámetros de calidad y calificación (los mejores con los mejores y los peores con los peores) (Tedesco, 2000: 96)

La segmentación y la desigualdad están presentes no solo entre grupos sociales si no también en el interior de los grupos, afectando día a día la representación que cada individuo tiene de si mismo, y provocando un sufrimiento muy profundo por percibirse más como una carencia personal que como un fenómeno estructural.

Algo más lamentable aun, es que, la crisis de representación esta acompañadas por fenómenos de crisis de valores y de estructura de la personalidad que afectan fundamentalmente a las familias y perturban seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

## **2.2 Trascendencia de los valores en la educación actual.**

Las nuevas pautas sociales y culturales, han generado cambios sustanciales que obligan a replantear la relación entre aprendizaje y socialización, y entre pedagogía y conflicto, como algunos de los puntos nodales para pensar la convivencia escolar. Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos permiten construir actitudes reflexivas y críticas y facilitan las transformaciones en la escuela (Boggino, s/f: 27)

Los cambios económicos y políticos son concomitantes y de similar profundidad que los cambios culturales actuales. Los cambios culturales se refieren tanto a los contenidos de valores, de los hábitos y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en cada sociedad, como el proceso por el cual dichos contenidos son elaborados.

Los cambios culturales están asociados fundamentalmente a los cambios en la familia y en la manera a través de la cual la familia cumple su función socializadora.

La socialización es un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y adaptarse a ellas. Este desarrollo no solo se da entre las etapas de infancia a vejez, si no también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un estatus social a otro o de una ocupación a otra.

La socialización se puede describir desde el punto de vista objetivo, a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo, en cuanto al proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada. La socialización también se describe subjetivamente, a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad.

Los sociólogos describen la socialización como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden determinados conocimientos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

Desde la descripción clásica del proceso de socialización se distingue la existencia de dos fases principales: la socialización primaria y la socialización secundaria (Berger y Luckman en Tedesco, 2000: 40)

La socialización primaria, efectuada durante la niñez y en el seno de la familia, es aquella por la que el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad (Tedesco, 2000: 41) se caracteriza por una fuerte carga afectiva y depende de la capacidad de aprendizaje del niño, que varía a lo largo de su desarrollo psico-evolutivo.

Respecto a la socialización secundaria, tenemos que es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de submundo (Realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria) institucionales o basados sobre instituciones. La carga afectiva es remplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje.

En el proceso de socialización secundaria, el escenario es más amplio y contradictorio y los márgenes de maniobras de los alumnos son mayores. La escuela constituye un espacio social en el cual el alumno se forma en valores confrontando las referencias sociales y familiares con aquellas propias de la escuela (Boggino, s/f: 24)

Algunos análisis del proceso de socialización permiten comprender como es que el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias (Tedesco, 2000: 41)

Sin embargo es necesario aclarar que las características de la socialización, no son universales ni permanecen estáticas. Los cambios que se aprecian en la estructura de la familia están afectando significativamente su función socializadora (Tedesco, 2000: 42).

Existen actualmente una serie de fenómenos muy importantes como:

Expansión de la familia nuclear, reducción del número de hijos, crecimiento de las uniones libres y del número de hijos que viven sólo con uno de sus progenitores (mayoritariamente madre), ausencia de la figura paterna o cambio frecuente de dicha figura, disociación entre padre biológico y padre psicológico. Pero además de estos cambios en la estructura, también se aprecian cambios importantes en los valores y en las formas como esos valores son transmitidos (Tedesco, 2000: 42)

Al dejar de transmitir el patrimonio moral, la familia contemporánea contribuye en el desarrollo de un fenómeno de cambio de valores que se presenta a nivel mundial.

Ante tal situación crece el consenso de que los sistemas educativos y más específicamente las escuelas de nivel básico, deben adoptar el compromiso de la formación valoral de sus alumnos (Schmelkes, 2004: 73)

Recordemos que tanto la familia como la escuela se reconocen como espacios importantes para la formación valoral. Sin embargo es la escuela la única que permite trabajar de manera intencionada y sistemática las temáticas relacionadas con ello.

Aunque, actualmente compita con otros agentes socializadores como los medios de comunicación, la escuela es sin duda el agente socializador potencialmente más fuerte por su carácter masivo y por su capacidad de aproximación explícita y sistemática al logro de objetivos como los que se propone la formación valoral.

La escuela debe asumir la formación valoral como un objetivo por las siguientes razones: las investigaciones indican que los valores no se desarrollan en los individuos en forma automática requieren de un proceso educativo. Si bien es cierto que este puede darse en la familia, como tradicionalmente ha ocurrido, las investigaciones también señalan que es a través de un proceso educativo intencionado y sistemático que se pueden lograr tanto el desarrollo cognitivo, que es prerequisite para que el sujeto llegue a la definición de principios morales, como el propio desarrollo de los principios morales del sujeto.

En opinión de Silvia Schmelkes (1997), el nivel de educación básica tiene una extraordinaria importancia pues representa en muchos casos la única oportunidad para aprender sobre valores y temas afines. Además, es en este nivel en el que se producen algunos de los procesos más significativos en el desarrollo psicológico.

La formación en valores debe entenderse como un proceso, de naturaleza evolutiva, permanente que permite desarrollar la autonomía de los sujetos para forjar y definir sus propios criterios de juicio moral y para desarrollar la capacidad de adecuar su comportamiento a los mismos (Schmelkes, 2004: 98)

Al respecto el proceso educativo tiene la responsabilidad de presentar y hacer valer los valores universales y de favorecer, mediante la oportunidad de reflexión y dialogo, la actitud cognitiva, afectiva y social del sujeto para decidir la incorporación de estos valores al esquema propio en construcción.

La formación valoral desde la escuela y desde el aula se entiende como el proceso que respeta el desarrollo evolutivo del niño, la autodefinición de valores propios, lo cual debe sustentarse en la oportunidad de describir los que se consideran universales y nacionales y en la posibilidad de conocer los contra valores así como de criticarlos con base a los fundamentos de sus propias soluciones morales. La formación en valores desde la escuela debe perseguir que cada individuo construya autónomamente su propio esquema valoral. Después de pasar por un proceso reflexivo y dialógico de descubrimiento de valores universales, y habiéndolos complementado desde su propia cultura y personalidad. Con miras a un proyecto de vida personal (Schmelkes, 2004: 94)

Para formar seres humanos con juicio autónomo y criterios propios en un país que se reconoce como pluriétnico y multicultural, se requiere que los sistemas educativos apliquen una pedagogía que continuamente cuestione, estimule y propicie la reflexión individual y el diálogo colectivo, que este orientada a comprender y a resolver problemas que sea consciente de la problemática de su entorno inmediato y/o mediato, que se preocupe por su grupo y por su comunidad educativa toda. Una pedagogía así implica abrir múltiples oportunidades para poner en el lugar del otro y para juzgar desde perspectivas muy diferentes.

El papel del docente en este sentido consiste en propiciar un clima de confianza y libertad de expresión. La construcción de las normas y los valores se logra a través de un largo proceso de coordinación sucesiva de puntos de vista diferente. El docente debe generar además espacios de encuentro en torno a problemáticas comunes para que sean resueltas en forma conjunta y cooperativa por los alumnos. Debe promover, en ellos el intercambio de puntos de vista en torno a los conocimientos que comparten y la negociación de significados, de tal forma que los alumnos puedan llegar a la resolución de la tarea y de los conflictos que se les presenten por si mismos.

En este marco, el docente deberá animar a los alumnos para que sean cada vez más independientes y curiosos, para que utilicen su propia iniciativa y persigan sus intereses, para que opinen y actúen con convicción, para que se relacionen y resuelvan los conflictos entre ellos y sean día a día, más autónomos con respecto a los adultos (Boggio, s/f: 26)

La autonomía en el alumno supone pensar críticamente, gobernarse a sí mismo, y favorece la construcción de las normas sociales a partir de sucesivos procesos de resignificación de los saberes previos y de los sistemas de convicciones.

Finalmente la educación en valores constituye una parte sustancial del Proyecto Educativo y, en este marco, aprender y convivir no podrán separarse.

### **2.3 Educar para la solidaridad.**

Para Silvia Schmelkes (2004), la solidaridad se encuentra, con otros valores fundamentales, en la base de la ética. Ello se explica porque tiene que ver con el otro: con la comprensión del otro (respeto), con el sentir con el otro (empatía), con el sufrimiento con el otro (compasión), con el responsabilizarse del otro (compromiso), con el desear que el otro mejore su situación (justicia), y en última instancia, cuando es posible, entregarse al otro y procurar su continuo crecimiento (amor). De esta manera educar para la solidaridad es educar en valores.

La solidaridad se entiende como la voluntad de comprender la situación del otro; de distinguir cuando el otro o los otros requieren de apoyo; de identificar cuando se puede proporcionar humana y efectivamente.



La solidaridad se refiere al otro, al que tengo delante de mí, a quien conozco y con quien trato pero con quien no tengo una relación cercana; y se refiere al otro; al ser humano genérico al que merece nuestra solidaridad al encontrarse en cualquier dificultad.

Por otro lado, la solidaridad se refiere no sólo al otro sino a los otros: a los pueblos y comunidades, a las culturas y sociedades, diferentes de la propia, pero por ello mismo enriquecedoras y, desde luego, dignas de respeto (Schmelkes, 2004: 110)

Desde esta perspectiva la solidaridad es tolerancia y capacidad de convivencia en el mundo. La solidaridad es también preocupación y ocupación por el funcionamiento justo de la sociedad, por su accionar como un sitio en que seres humanos conviven e interactúan y justamente por ello, se desarrollan y crecen en tanto tales.

Así educar para la solidaridad es educar para la ética social y política. Ahora bien sabemos que existen diversos agentes sociales que forman en valores, pero en este terreno la escuela es un sitio privilegiado.

La escuela es el principal agente en la formación de valores en general, primero por su carácter masivo y su potencial impacto social, segundo por que de acuerdo a varias investigaciones, los valores se desarrollan en los individuos a partir de un proceso educativo intencionado y sistemático. Un proceso de esa naturaleza es necesario tanto para el logro del desarrollo cognitivo que de acuerdo a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, parece ser un requisito para que el sujeto llegue a la definición de principios morales.

El desarrollo moral debe perseguirse explícita y sistemáticamente, esto, lo debe hacer la escuela mejor que cualquier otro agente socializador. La escuela es un espacio privilegiado para educar en solidaridad así como en otros valores

morales de igual trascendencia por que constituye el espacio de convivencia más plural al que se enfrenta un niño y un adolescente de edad escolar.

Una primicia básica de la pedagogía de los valores es que estos se desarrollan viviéndolos. Es el ámbito de las interacciones: con los pares, con los mayores, con los menores, con los similares y con los diferentes, donde se pueden poner en juego los valores (Schmelkes, 2004: 111)

La escuela es considerada como una microsociedad, capaz de experimentar internamente, formas de relación humana que quisiera ver reflejadas en la sociedad más amplia, entre esta la solidaridad es una de las más importantes.

Para educar para la solidaridad desde una perspectiva evolutiva en la educación básica, Silvia Schmelkes (2004), propone las siguientes sugerencias pedagógicas:

- Planear ejercicios que promuevan el análisis y la comprensión de lo que ocurre en el mundo y, si no para ejercer la solidaridad, para desarrollar la empatía y prepara para el desarrollo futuro de la solidaridad.
- Promover espacios para discutir y reflexionar sobre la solidaridad. Plantear dilemas morales de la vida escolar, de sucesos comunitarios, nacionales e internacionales, de la historia y de la literatura, que permitan que los alumnos, reflexionen individualmente, discutan en grupo y decidan de nuevo en el nivel individual sobre situaciones morales que impliquen una decisión (acción) personal.
- Fomentar actividades que impliquen ponerse en el lugar de otros para ello se requiere propiciar que el alumno imagine la situación de los propios compañeros.
- Animar la oportunidad de ejercer la solidaridad respecto a otros a través del trabajo en grupos heterogéneos (de niveles distintos de logro o avance), de manera que quienes han avanzado en cierta área o materia tengan la posibilidad de apoyar a quienes han avanzado menos.
- Promover el análisis grupal de acciones solidarias.
- Favorecer la reflexión sobre las causas individuales y sociales que propician la desigualdad.

- Propiciar las oportunidades para que el alumno llegue a reconocer nuestra vulnerabilidad y la necesidad del otro y de los otros.
- Favorecer la reflexión para que el alumno comprenda la importancia de la autonomía en la solidaridad, esto es que el sujeto tenga la posibilidad de reflexionar y decidir por si mismo sobre las acciones solidarias en las que va a participar.
- Promover sobre el concepto de solidaridad y como este se relaciona con todos aquellos valores fundamentales que están asociados con el mismo.

### Clima para el desarrollo valoral.

Tanto en la práctica pedagógica como en la práctica cotidiana en la escuela, se requiere construir, mantener y mejorar a diario un clima de trabajo que propicie la formación en valores. Algunos de los elementos que Silvia Schmelkes (2004), nos propone en ese ambiente escolar, son los siguientes:

**-Afecto.** La escuela debe ser cálida, personalizada. El alumno debe visualizar la escuela como el espacio que le brinda solidaridad.

**-Respeto.** Es importante reconocer que el niño tiene intereses y necesidades que la escuela debe cubrir o satisfacer. El niño merece un trato digno, experimentar la libertad de expresión, la libertad de discernir y la seguridad de ser escuchado. Debe sentirse con la libertad de expresar sus sentimientos y de saber que los demás sienten con ello. Una escuela que respeta nunca impone.

**-Identidad y autoestima.** Se requiere crear un clima en el cual se reconozcan tanto las virtudes como los progresos del niño de manera que puedan comunicar también sus retos y sea posible ayudarlos a enfrentarlos. Conviene también abrir oportunidades para ir respondiendo, preguntas como quién soy, a que pertenezco, cómo difiero, qué valoro, qué quiero que sea diferente.

**-Reflexión.** El alumno debe objetivar lo que ha aprendido, autoevaluarse, saber plantear nuevos desafíos, debe preguntarse y responderse, en un nivel tentativo, y con frecuencia sobre, que he hecho, que quiero hacer, que he aprendido, como he cambiado, cómo necesito de los otros, como los otros me necesitan.

**-Diálogo.** Conviene desarrollar la costumbre de dialogar sobre el mundo en donde nos toca vivir, con énfasis en los efectos sobre las personas sobre las personas y los pueblos. Ello permite que el niño pueda de una manera, reflexionar sobre nuestro quehacer en el mundo sobre como lo dejamos mejor de lo que lo encontramos.

**-Elección.** La escuela debe abrir oportunidades para que el alumno elija entre dos o más opciones. Las oportunidades deben abrirse de acuerdo a la edad del niño y a la vez crecer en número y complejidad.

**-Ampliación de horizontes.** El desarrollo del ser humano ocurre por la continua ubicación del sujeto entre las fronteras de lo conocido y lo desconocido en busca de otras nuevas aventuras del conocimiento.

Este proceso destruye esquemas previos de comprensión y suele ser tanto gozoso como doloroso. Es cuando el ser humana da saltos cualitativos.

Todo lo anterior debe ocurrir en una escuela que mantenga un clima para las interrelaciones, para el afecto y para la solidaridad, pero además en un contexto de mejoramiento escolar continuo

## **2.4 Corrientes de los valores en el currículum.**

### La Educación moral como socialización.

La educación moral como socialización se concibe como el proceso mediante el cual el sujeto recibe de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas, misma que se le imponen con una fuerza ajena a su conciencia y voluntad.(Puig; 1996: 20)

A partir de esta corriente las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos pero que no contribuimos a elaborar. (1996: 20)

Se busca la adaptación del sujeto a partir de la imposición de valores, limitando su capacidad de pensar, juzgar y decidir sobre cuestiones morales.

La educación moral como socialización se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales. De esa manera se niega al individuo la oportunidad de pensar por si mismo, de abrirse para comprender nuevos procesos y fomenta a la vez la incapacidad para elegir de manera autónoma. Se trata de imitar modelos, que aunque se deriven de temores y prejuicios de los individuos aseguran una forma de hacer las cosas con relación al tiempo.

Se pretende transmitir contenidos morales con el objetivo de que el individuo los incorpore, los haga propios y delegue la búsqueda de otros contenidos posibles.

El docente, desde dicho modelo educativo es concebido como una autoridad superior digna de ser obedecida que busca interiorizar las normas y valores que responden a las normas y modelos que defiende la sociedad. Se pretende dar respuestas para evitar que el docente piense, apele o cuestione.

Desde dicha corriente las normas y valores se plantean como incuestionables, ajenos a cualquier modificación o replanteamiento. Por lo tanto, la responsabilidad del sujeto queda limitada a averiguar la naturaleza y la necesidad de las normas sociales, esto es, conocer la razón de ser de las normas sociales significa pasar de la heteronomía a la autonomía.

### La educación moral como clarificación de valores.

La metodología de clarificación de valores se basa en la acción consciente y sistemática del educador que tiene por objeto estimular procesos de valoración en los alumnos que les lleven a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan sentirse responsables y comprometidos con ellos. (Puig 31)  
A partir del uso de métodos de autoanálisis el docente busca favorecer el auto conocimiento conciente y responsable de aquellos valores que resultan preferentes para el educando.

Desde la propuesta pedagógica de clarificación de valores se reconoce el derecho de cada sujeto a elegir sus opciones y por ende se responsabiliza al mismo de construir su propia vida dejando muy poco espacio para la interdependencia a la vez que promueve una visión muy individualista del lugar que cada persona ocupa en la sociedad.

Sin fijar o transmitir un determinado tipo de valores el docente tiene como encomienda alimentar en cada educando e proceso de valoración para ayudar a aclarar por si mismo que es lo que tiene y no tiene valor.

La corriente del relativismo individualista, representado fundamentalmente por Raths y sus seguidores (Schmelkes, 44) plantea que la clarificación de valores parte de la idea de valor en tanto proceso. Los valores, se transforman y maduran en función de las experiencias que continuamente viven cada sujeto, por lo tanto representan un proceso inacabable en la vida del ser humano.

Desde dicha corriente la valoración de define a partir de siete pasos o fases que obedecen a procesos de selección, estimación y actuación. (Puig. 35)

La selección de valores, supone tres condiciones. Una, poder elegir libremente los propios valores. Dos, que exista un cierto número de alternativas entre las que elegir. Y tres, la libre elección supone la consideración de las consecuencias que se derivan de la adopción de cada una de las posibles alternativas.

Al realizar la selección, se procede al proceso de aprecio y estima de valores elegidos, dando lugar a la cuarta fase que es querer los valores elegidos y considerarlos una parte importante de la propia existencia. El quinto lugar aprender a afirmarlos y defenderlos públicamente. En sexto lugar se espera conseguir que la conducta sea el reflejo de los valores adoptados, y en séptimo que esas conductas se apliquen de forma repetida y constante en diversas situaciones.

Finalmente cuando el individuo ha pasado por las etapas señaladas, se puede considerar que la selección es un valor arraigado en su persona. Para concluir y de acuerdo a la opinión de Puig esta corriente de educación moral justifica posturas excesivamente interesadas e insolidarias, puesto que al no haber opciones de valor preferibles a las demás, se hace difícil la reflexión y el diálogo en busca de la mejor solución.

#### La educación moral como desarrollo.

Desde la propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral, se entiende que el dominio progresivo de las formas de pensamiento constituyen en si mismo un valor deseable que a su vez acerca al individuo a juicios cada vez más óptimos y valiosos.

Las tesis básicas del enfoque cognitivo evolutivo fueron formulados por Dewey quien al igual que Piaget y Kohlberg son reconocidos como los representantes más destacados de dicha corriente.

De acuerdo a Josep María Puig Rovira, (1996: 37) las participaciones de los citados autores parten de tres principios básicos y comunes. El primero considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. El segundo supuesto derivado del anterior, defiende la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que atraviesa el individuo. El tercer principio común a los tres autores consiste en afirmar que los estadios o fases superiores son desde el punto de vista moral mejores y más deseables que los anteriores.

Cabe aclarar que aunque los principios citados son comunes en las teorías, existe la tendencia en cada una de ellas por trabajar más ampliamente un aspecto u otro en particular.

Con la finalidad de esclarecer lo antes expuesto me remito a exponer tanto el concepto de educación como la propuesta que cada autor hace en torno a la trayectoria que un individuo debe recorrer para alcanzar un desarrollo moral.

#### De la heteronimia a la autonomía.

Desde la perspectiva de Dewey, el objetivo de la educación, es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral. La educación por lo tanto, consiste en proporcionar las condiciones que permitan madurar a las funciones psicológicas, de tal manera que se propicie un carácter libre y fuerte en el sujeto.



De acuerdo con la teoría formulada por Dewey sobre desarrollo moral, se comprenden tres niveles que comienzan en el nivel premoral o preconvencional, el cual se caracteriza por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos. En el nivel convencional o segundo nivel se incluyen los sujetos cuya conducta esta determinada por los modelos establecidos en el grupo al que pertenecen. En dicho nivel el sujeto acepta sumisamente las normas sin someterlos a un proceso de reflexión crítica.

El individuo que alcanza el último nivel denominado nivel autónomo, actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos. (Puig, 1996: 39)

#### Educación moral como desarrollo según Piaget.

Piaget, considera que la educación moral tiene como finalidad construir personalidades autónomas, por lo tanto la escuela debe proporcionar aquellas experiencias que favorezcan el abandono de la moral heterónoma y propicien la autonomía.

Piaget afirma que en circunstancias normales los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía. Además dicho autor señala que ninguna realidad moral es completamente innata, sino que resulta del desarrollo cognitivo y sobre todo de las relaciones sociales que el niño establece con los adultos y sus iguales. De hecho aclara que las relaciones interpersonales son en último término el principal factor en la elaboración de los criterios del juicio moral.

Cuando el niño vive una relación de presión y coacción por parte del adulto se refuerza la moral heterónoma puesto que no puede desarrollar mecanismos psicológicos que le permitan entender puntos de vista distintos a los suyos.

Las relaciones de colaboración entre iguales generan según Piaget la moral autónoma. La etapa por lo tanto se construye a partir de una relación basada en el respeto mutuo. En dicha etapa se da un sentimiento del bien y de la responsabilidad que tiende a la plena autonomía. El niño comprende y acata las normas puesto que las reconoce y acepta como buenas.

La moral autónoma afirma Piaget surge a partir de la superación del egocentrismo y la aparición de conductas cooperativas.

Para caracterizar los tipos de moral ya señalados Piaget resume a la realización de investigaciones empíricas llevadas a cabo con niños menores de doce años.

Las investigaciones giran en torno a los siguientes temas: las reglas de juego, las normas morales de origen adulto y el desarrollo de la noción de justicia.

En lo que respecta a la práctica de las reglas, Piaget distingue cuatro estadios. El estadio “motor individual” en el que se encuentran los niños menores de dos años, y el cual se caracteriza por la no existencia de reglas de juego y por una actividad puramente manipulativa e individual.

El estadio dos denominado “egocéntrico”, en el que se ubican los niños de dos y cinco años, quienes no comparten las reglas de juego y sólo se limitan a imitar a los adultos.

El estadio tres de “cooperación naciente” de los siete a los ocho años, se caracteriza por el intento del niño por dominar a sus compañeros de juego mostrando preocupación por el control mutuo e iniciándose además el uso titubeante de reglas colectivas.

El estadio cuatro de “codificación de reglas” se inicia a los once o doce años, y en el se manifiestan plenamente las aptitudes para dialogar en relación de las reglas de juego.

Posteriormente y para conocer la conciencia de la regla, Piaget establece tres estadios. El primero se caracteriza por la falta de conciencia de la regla. El segundo que por cierto se inicia en el periodo de egocentrismo y termina en el de cooperación, se caracteriza por considerarse las reglas como sagradas, eternas y de origen adulto. El en el tercer estadio de la conciencia de las reglas, se tiene un carácter racional y autónomo, las reglas se consideran emanadas de acuerdo mutuo, y por lo mismo sujetas a modificaciones admitidas por el grupo.

Por lo que respecta al tema de las normas morales de origen adulto, se ubican las siguientes dos etapas; “realismo moral y juicio autónomo”. La primera etapa se caracteriza por el carácter heterónomo del deber, esto es la obediencia a las normas del adulto.

Respecto a la noción de justicia, Piaget concluye afirmando que el pleno desarrollo del sentido de la justicia depende fundamentalmente del respeto mutuo y la solidaridad entre los niños.

Finalmente Piaget propone como fin la educación moral la construcción de personalidades autónomas aptas para la cooperación. (Puig 47)

El juicio moral preconvencional, convencional y posconvencional en la obra de L. Kohlberg.

Lowrence Kohlberg elaboró una teoría sobre el desarrollo del juicio moral, partiendo de los trabajos realizados por Piaget. La idea fundamental de

Kohlberg es que existe un desarrollo natural en el pensamiento moral que sucede a través de seis estudios sucesivos y universales. (Puig, 1996:48)

Los estudios propuestos por Kohlberg se centran en el desarrollo del juicio moral, esto es, en la capacidad del sujeto para razonar respecto a temas morales. Sin embargo el autor afirma que el desarrollo del juicio moral requiere de una serie de capacidades psíquicas sin las cuales el sujeto no podría pasar de un estadio moral al siguiente.

De acuerdo con Lawrence Kohlberg, el precepto de juicio moral, hace referencia a una capacidad cognitiva de sujeto que le permite diferenciar lo que está bien y lo que está mal.

El autor afirma que el desarrollo cognitivo o intelectual y la perspectiva social son factores que posibilitan el desarrollo del juicio moral. El nivel de desarrollo cognitivo en que se ubique un individuo condiciona y delimita el estadio del juicio moral y el grado de empatía o la capacidad para asumir roles. La perspectiva social o la capacidad para asumir roles es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que es un factor decisivo en el crecimiento del juicio moral. (Puig. 49)

Al hablar del contenido que se estructura en cada uno de los seis estadios o modos de pensamiento, Kohlberg lo refiere como contenido cognitivo formal y universal ya que los conflictos morales son planteados desde un punto de vista racional.

Se habla de contenido universal puesto que según Kohlberg en todas las culturas independientemente de las creencias pueden encontrarse los mismos valores morales básicos y los mismos estadios hacia una madurez moral.

Por otro lado para explicar la propuesta de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral a lo largo de los seis estadios es necesario aclarar que este autor establece tres niveles básicos de razonamiento moral, cada uno de los cuales agrupa dos estadios cuya forma de razonamiento es similar.

Los niveles del razonamiento moral propuestos por Kohlberg son: el preconvencional; donde se ubican los estadios: uno moralidad heterónoma que cubre aproximadamente de los cinco a los ocho años. El estadio dos, denominado moral instrumental e individualista donde se encuentran habitualmente los jóvenes de edades comprendidas entre los ocho y los catorce años.

El convencional donde se integra el estadio tres llamado moral normativo interpersonal, que suele aparecer en la preadolescencia o la adolescencia, pudiéndose prolongar en ciertos casos durante toda la vida (Puig, 1996. 52). Y el estadio cuatro, moral del sistema social que suele iniciarse hacia la mitad de la adolescencia.

Y finalmente el nivel posconvencional, integrado por los estadios cuatro y cinco, denominado nivel transicional que es considerado un estadio intermedio entre el cuarto y el quinto, pero que finalmente queda integrado en el nivel posconvencional, y aparece entrada la adolescencia. El estadio cinco moral del contrato y de los derechos humanos, surge en los últimos años de la adolescencia y finalmente el estadio seis, moral de principios éticos universales, según Kohlberg a este estadio llega un número muy reducido de personas y nunca lo hacen antes de los veinte años.

Finalmente mencionaré que de acuerdo a la opinión de Kohlberg la educación moral tiene como fin principal propiciar el desarrollo del educando en esa faceta de su personalidad.

No se trata de acuerdo al autor de un simple cambio comportamental, si no del paso de una forma de adaptación al medio social y así mismo menos adecuado a otro más adecuado. Así pues la educación moral como desarrollo requiere que se fomente desde los estadios inferiores del juicio moral hasta los superiores.

### **CAPITULO III. Valores y currículo escolar.**

La temática del presente capítulo gira en torno a los valores, su presencia y trascendencia en los planes y programas de estudio de educación básica, primaria desde el origen de la educación pública en México.

Se presenta la fundamentación teórica para trabajar el desarrollo moral desde el enfoque Piagetiano hasta los trabajos y aportaciones de Lawrence Kohlberg; así como los estadios de razonamiento moral propuestos por el mismo.

Se integra, la propuesta del pedagogo español Martiniano Román Pérez sobre el uso de un diseño curricular de aula denominado Modelo T, que actúa como mapa mental profesional del docente generando nuevos itinerarios profesionales.

Se aborda el tema de los valores como objetivos verticales y transversales en la sociedad del conocimiento y desde la Refundación de la escuela.

#### **3.1 Los valores en los planes y programas de estudio de Educación Primaria.**

A lo largo de la historia de la educación básica en México, han existido diversas propuestas en relación a la formación de valores y desarrollo moral, por ejemplo en 1833, con las leyes de Gómez Farías, se estableció en educación primaria, una clase de catecismo religioso y otra de catecismo político. La asignatura de moral sólo con cambio de nombre, se mantuvo en el currículum de primaria a lo largo de todo el siglo XIX, ya que a partir de la República restaurada y con el propósito de combatir la influencia de la iglesia católica en el ámbito educativo, los gobiernos liberales suprimieron la asignatura de religión en la enseñanza

pública, para consolidar una asignatura moral sobre bases seculares con independencia de creencias religiosas.

Antes del Porfiriato y a consecuencia de que los gobiernos carecieron de los medios para impulsar la educación, las disposiciones legales en relación a la formación moral tuvieron un alcance bastante limitado.

Posteriormente con el positivismo se dio un nuevo sustento a la moral oficial: se invocaba a la razón como medio no sólo para conocer la verdad sino para fundamentar el progreso y estimular las conductas que la harían posible (Latapí: 2003: 17)

En 188, en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, se propuso un currículum que incluía tanto la moral como la instrucción cívica. Dicha propuesta pasó a formar parte de la Ley del 21 de marzo de 1891. En las postrimerías del Porfiriato desapareció la moral quedando sólo la instrucción cívica.

Para 1917, tanto la formación moral como cívica tuvieron nuevos matices; se buscó a toda costa robustecer la concepción de una moral laica, enfatizar el sentido nacionalista y socializador a los alumnos en los valores de la vida ciudadana a partir de la educación cívica.

Con el paso del tiempo los gobiernos revolucionarios fueron acentuando el civismo a costa de la moral, la cual fue perdiendo presencia en el currículum explícito. El término ética figuró por primera vez en el programa de estudios de primaria en 1957. (Meneses, 1988,404, en Latapí: 21)

Actualmente se contempla con el nombre de Educación Cívica en el plan y programas de estudio 1993 de educación básica, primaria. En dicho plan se plantean tres ámbitos de intervención desde los que se pretende impulsar la formación cívica y ética en la educación primaria, y son: a) ambiente escolar,



b) la vida cotidiana de los alumnos y c) el trabajo transversal con el conjunto de las asignaturas.

A partir de este breve esbozo histórico y a manera de conclusión podemos percatarnos de dos aspectos, uno, que el tema de los valores ha estado presente en el currículum de la educación primaria, pero y de acuerdo con la perspectiva de Pablo Latapí Sarre (2003). Dicho tema, se ha quedado como un tema opcional a tratar tanto en las aulas como en las escuelas.

Por su parte Ana Hirsch Adler (2001) expresa que la transmisión de valores morales ha perdido fuerza paulatinamente. Un ejemplo de ello se demostró en una encuesta pionera en México realizada a finales de los años 60, en la que se concluye que la educación moral tuvo éxito en promover valores nacionalistas, principalmente en la escuela pública en la encuesta de 1984 se observó menos información y respeto de los niños hacía los mismos valores.

### **3.2. La Escuela Primaria y el maestro en la transmisión valoral.**

Es bien cierto que existen diversas maneras de concebir la institución escolar; en este caso será considerada como aquel espacio educativo, adecuado y conveniente para la educación del niño. De hecho teóricos, como Ducoudray equipara la escuela con la propia casa, expresandolo de la siguiente manera:

El maestro es semejante a un padre; la maestra es semejante a una madre; la escuela es también una casa de familia, un hogar.

Respecto al profesor, el mismo Ducoudray, lo considera , como un padre, aquel padre biológico, que debe poseer entre sus virtudes, ser amigable, amoroso, y sacrificado por el aprendizaje tanto de valores como de conocimientos de los alumnos.

Para Parravicini, el maestro, no sólo realiza ante sus alumnos la tarea de ser un transmisor de conocimiento, sino que debe también asumir una actitud moral ejemplar a sus discípulos.

Por otro lado, Joaquín Rubio y Ors, considera que el profesor es como un segundo padre quién alimenta el espíritu, embelleciéndolo y establecimiento la siguiente relación con el niño

A vuestra edad el corazón es como un pedazo de blanda cera, en que se puede así grabar lo bueno como lo malo, tanto lo hermoso como lo feo. Vuestros preceptores son los que imprimen en él los buenos sentimientos, los que, por decirlo así, engarzan en el mismo, como diamantes en un collar, las virtudes,

Lo antes expuesto muestra la importancia tanto de la institución escolar como del docente en la formación valoral del niño de Educación Básica, primaria. Los que lo ennoblecen, los que lo purifican, los que lo vuelven hermoso.

### **3.3. Los valores como objetivos transversales en el currículo.**

El presente apartado tiene como finalidad mostrar la importancia que guarda el trabajo por ejes transversales en el desarrollo moral del niño de Educación, Básica, primaria. Se presenta la fundamentación teórica para trabajar el desarrollo moral desde un marco constructivista. Se parte del estudio cognitivo de Piaget para posteriormente introducir el pensamiento de Lawrence Kohlberg, así como las características de los estadios de razonamiento moral de ambos psicólogos.

Como primer aspecto presentamos el concepto de ejes transversales desde la perspectiva de María José Díaz Aguado y Concepción Medrano. Pues bien, los ejes transversales para estas dos autoras, son en principio, contenidos de

enseñanza y aprendizaje que no se encuentran incluidos directamente en ningún área concreta del currículo y tampoco hacen referencia a etapas educativas específicas, esto es, no especifican una edad en concreto, por lo tanto, se extienden a lo largo de todos los años escolares, de la educación Primaria, y son de carácter transversal.

### El desarrollo moral.

Desde una perspectiva Piagetiana, la manera más idónea de estudiar el desarrollo moral, es a partir del estudio del desarrollo lógico, Piaget considera que tanto el pensamiento lógico como la conciencia moral, son aspectos paralelos de un mismo proceso general de adaptación.

Piaget sostiene, que la moral depende del tipo de relación que el niño sostenga con los demás y se deducen entonces, tantos tipos de moral como de relaciones. El psicólogo distingue, de acuerdo con la anterior hipótesis dos formas diferentes; por un lado la moral heterónoma, que se basa en la obediencia del niño para con el adulto, y una moral autónoma, basada en la igualdad; postulando que las relaciones que el niño establezca con los compañeros de aula son una condición para la autonomía.

La teoría Piagetiana del desarrollo moral se basa en dos tipos de datos obtenidos a través del método clínico, el cual consiste en hacer hablar libremente al niño y descubrir a partir de ello sus tendencias de manera espontánea.

Los datos son:

- a) El juicio moral.
- b) La práctica y la conciencia de las reglas del juego que permiten obtener respuestas infantiles espontánea y originales en el transcurso de la acción.

Los datos obtenidos a partir de la utilización de los dos procedimientos utilizados, proporcionan sugerentes hipótesis sobre el desarrollo de la consistencia entre el juicio y la conducta. Piaget concluye que en el juego la práctica de la regla heterónoma es defectuosa puesto que este esta deformado egocéntricamente y por basarse en relaciones de presión y miedo al castigo. A continuación se presentan en forma resumida, las principales características que para Piaget, diferencian a la moral heterónoma de la autónoma y que giran, básicamente, en torno al realismo moral y al concepto de justicia.

LA MORAL HETERONOMA	LA MORAL AUTONOMA
<p>1. Es impuesta desde el exterior como un sistema de reglas obligatorias. Tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber.</p> <p>2. Se basa en el principio de autoridad, el respeto unilateral y las relaciones de presión.</p> <p>3. Se encuentra de hecho en la mayoría de las relaciones y entre el adulto y el niño.</p> <p>4. Su práctica es defectuosa por ser exterior al individuo que la deforma egocéntricamente.</p> <p>5. La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de una acción: realismo moral.</p> <p>6. La noción de justicia se basa primero en la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo. Y las prohibiciones deben ser necesaria, dolorosa y arbitrariamente castigadas. La función del castigo es la expiación. Al final la justicia empieza a basarse en la igualdad., deja de ser retributiva, pasando por una fase de mero y estricto igualitarismo.</p>	<p>1. Surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia. Tiene carácter espontáneo y es la fuente del bien.</p> <p>2. Se basa en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación.</p> <p>3. No es estática y fija, sino una forma de equilibrio límite en las relaciones sociales.</p> <p>4. Su práctica es correcta por ser el resultado de una decisión libre y racional.</p> <p>5. La responsabilidad se juzga en función de la intención.</p> <p>6. La noción de justicia supera la fase del estricto igualitarismo para basarse en la equidad. El principio de justicia autónomo es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales. Se basa en la reciprocidad .Los castigos se convierten así en algo motivado, no necesario y recíproco.</p>

Díaz y Medrano, (s/f), cap. 1, p.22

El realismo moral es una de las principales características de la moral heterónoma y surge a partir de la incapacidad del niño para diferenciar lo psíquico de lo físico. Algunas manifestaciones del realismo moral son:

1. La consideración de la responsabilidad “centrándose” únicamente en las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta la intención de la misma ni las circunstancias que la rodean.
2. La confusión de las leyes físicas con las leyes morales, que lleva a creer en la existencia de sanciones automáticas, que emanan de las cosas (justicia inmanente)
3. La identificación de la mentira con el error.
4. Y la consideración de la regla al pie de la letra y no en su espíritu (realismo de detalle).  
(Díaz y Medrano s/f:23)

Según Piaget el realismo moral empieza a superarse, en torno a los seis o siete años, al mismo tiempo de otras características del egocentrismo representacional. En esa etapa de desarrollo también comienza a abandonarse la moral heterónoma y a construirse una moral autónoma.

#### Concepto de justicia.

Con la moral heterónoma el niño adquiere o presenta un concepto de justicia retributiva, basada en la sanción, la cual va siendo sustituida por la justicia distributiva, basada en la igualdad a partir de los siete años.

#### La educación moral activa.

Basada en la hipótesis Piagetiana, en relación a que la acción (la experiencia) representa la base de todo el desarrollo, se propone una educación moral activa.

La escuela activa, requiere de la refundación tanto de la escuela como del docente, debiendo sustituir por parte del maestro las tradicionales lecciones de

moral, por experiencias que permitan la acción del niño para que este construya estructuras morales autónomas. Además, la Escuela activa deberá propiciar situaciones en las que el niño deba experimentar directamente las realidades morales, para que pueda descubrir, por un lado las leyes constitucionales y por otro descubrir por si mismo lo que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y sobre todo la responsabilidad individual.

### **3.4 Los valores como objetivos de la educación.**

De acuerdo con la perspectiva de Martiniano Román Pérez (2005: 15), en relación a que cada época posee su modelo de escuela y cada cambio social relevante reclama cambios también relevantes en la escuela, el presente apartado tiene como propósito, analizar de manera sintética los modelos curriculares tanto de la escuela tradicional como de la escuela activa. Pero sobre todo se analizará el impacto que han causado en educación, los nuevos planteamientos educativos, el tratamiento que se ha dado al tema de los valores y las actitudes así como las bases pedagógicas en las cuales se basa la refundación de la escuela desde el contexto de la sociedad del conocimiento.

Por lo tanto iniciaré señalando que uno de los aspectos que ha caracterizado tanto a la escuela tradicional como a la escuela activa, y a las reformas educativas actuales es la presencia de elementos en el curriculum como: capacidades y valores, contenidos y métodos/procedimientos.

Por ejemplo la escuela tradicional clásica hace métodos / actividades para aprender contenidos, entendidos como formas de saber (Román, 2005: 75). Desde esa perspectiva, los contenidos se convierten en fines y se encuentran presentes en el curriculum explícito, mientras que las capacidades y los valores quedan olvidados en lo que se denomina currículum oculto.

La escuela activa por su parte realiza actividades para aprender métodos, entendidos como formas de hacer y para ello utiliza algunos contenidos. (Román, 2005:75). Los métodos actúan como fines. Los métodos y contenidos constituyen el currículum explícito mientras que el currículum oculto está formado de nuevo por las capacidades y los valores.

Por su parte algo que pareciera ser un acierto de las reformas educativas actuales, es que estas complementan en sus programas oficiales a (formas de saber) y a métodos (formas de hacer), junto con capacidades y valores. Aunque desde la perspectiva de Martiniano Román Pérez (2005) el problema de fondo sigue sin resolverse, puesto que en la práctica se sigue contraponiendo el aprendizaje de procedimientos (formas de hacer) con el aprendizaje de conceptos y contenidos (formas de saber). Además de olvidar que tanto métodos como contenidos constituyen los medios para desarrollar capacidades y valores (objetivos). (Román, 2005:74)

Desde lo anterior podemos decir que la única diferencia entre unos modelos y otros, es su articulación interna, ya que tanto la escuela tradicional como la escuela activa y las reformas educativas actuales se han preocupado más por el que se aprende (contenidos) y el cómo se aprende (métodos pero no procesos de aprendizaje), olvidando las capacidades y los valores que constituyen el para qué se aprende, y el cómo (procesos cognitivos y afectivos) se aprende.

Las Reformas Educativas Iberoamericanas de finales del siglo pasado, son reformas basadas más en el paradigma conductista que en el paradigma sociocognitivo. Miran más al pasado que al futuro. Por lo que urge una clara revisión crítica de las mismas, en el marco de la sociedad del conocimiento, cuyo escenario es la globalización.

La globalización es el fenómeno económico social y cultural generado por la expansión de las grandes empresas multinacionales, que se convierten en mega empresas, que pasan a ser transnacionales.

Ese fenómeno surge con fuerza como una nueva ideología, que supone además de la desaparición de las formas locales de existencia cultural un proceso de occidentalización del mundo, un nuevo orden mundial y una homogeneización cultural. (Román, 2005: 19)

Este fenómeno está ligado a los rápidos avances tecnológicos en las áreas de la informática y a las telecomunicaciones entre otros.

Otra característica de la globalización es que ve al conocimiento como su materia prima y sitúa a la educación como uno de los sectores claves del progreso tanto económico como cultural.

Cabe mencionar que existe consenso en reconocer que tanto el conocimiento como la información estarán remplazando a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. (Thurow, en Tedesco, 12)

Martiniano Román y Díez (2005) entienden por conocimiento: capacidades/destrezas como herramientas mentales que posibiliten el aprender y el seguir aprendiendo, contenidos, como formas de saber, sintético y sistémico que fomenten mentes bien ordenadas; métodos en forma de contenidos aplicados; y valores/actitudes que pueden formar una sociedad humanista.

Por lo tanto y desde la perspectiva de los citados, el docente sólo puede promover el conocimiento desde el uso de un diseño curricular, constituido por elementos como: capacidades/destrezas (herramientas mentales) y



valores/actitudes (tonalidades afectivas); contenidos sintéticos globales y sistemáticos) y métodos de aprendizaje (contenidos aplicados).

El siguiente gráfico constituye un ejemplo de un Modelo T, de unidad de aprendizaje donde se incluyen:

. Dos capacidades y tres/ o cuatro destrezas por capacidad procedentes del Modelo T anual del área de lenguaje y comunicación de 6° básico.

. Dos valores y tres/cuatro actitudes por valor procedentes del Modelo T anual (son los mismos)

. Contenidos: Son los temas existentes en la unidad y cada tema lo dividimos entre tres y seis subtemas para posibilitar la elaboración de la arquitectura del conocimiento.

. Se seleccionan del Modelo T anual los métodos de aprendizaje adecuados para la unidad y se ajustan de una manera precisa en función de las capacidades seleccionadas.

CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS DE APRENDIZAJE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer y comprender <ul style="list-style-type: none"> <li>. La descripción</li> </ul> </li> <li>2. Las palabras y su arquitectura <ul style="list-style-type: none"> <li>. La información</li> </ul> </li> <li>3. el arte en el lenguaje <ul style="list-style-type: none"> <li>. La leyenda</li> <li>. Obra dramática</li> </ul> </li> <li>4. el lenguaje y la comunicación <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intenciones comunicativas</li> <li>. Funciones del lenguaje</li> </ul> </li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar y responder preguntas a nivel inferencia, literal, valorativo.</li> <li>2. Decodificar información a partir de la observación de imágenes y situaciones comunicativas.</li> <li>3. Lee comprensivamente textos escritos.</li> <li>4. Codifica mensajes.</li> <li>5. Utiliza diversas fuentes escritas.</li> <li>6. Analiza textos.</li> <li>7. Lee diferentes tipos de textos entendiendo a la entonación, las pausas e intención comunicativa.</li> <li>8. Produce textos orales.</li> <li>9. Resume comprensivamente distintos textos escritos.</li> <li>10. Dramatiza situaciones y comprende las mismas.</li> <li>11. Estructura diversos elementos de textos.</li> </ol>
CAPACIDADES/DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES/ACTITUDES
<p><b>Comprensión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Manejo adecuado de pausas y énfasis</li> <li>. Analizar textos</li> <li>. Inferir</li> <li>. Relacionar</li> <li>. Fluidez y comprensión lectoral</li> </ul> <p><b>Expresión oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Fluidez verbal</li> <li>. Organización del propio discurso</li> <li>. Uso correcto del vocabulario</li> <li>. Fluidez mental</li> <li>. Exposición correcta de ideas</li> </ul>		<p><b>Identidad y diversidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Expone ideas propias.</li> <li>. Respeta ideas de otros</li> <li>. Se acepta a sí mismo y los demás</li> <li>. Respeta la pluralidad</li> </ul> <p><b>Educación para la paz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Tolerancia</li> <li>. Empatía</li> <li>. Autocontrol</li> <li>. Dialogar</li> <li>. Escuchar</li> </ul>

Román, s/f, Cap. 1, p. 51- 52

El nuevo modelo curricular, denominado Modelo T, además de entenderse como una herramienta sintética en cuyo transcurso existe un modelo curricular de aula.

Pero esta forma de planeación curricular, requiere considerar tanto el aula, como el aprendizaje, el conocimiento y otros aspectos de proceso aprendizaje y enseñanza de una manera diferente.

Es necesario propiciar el aprendizaje con y desde otra perspectiva, desde un contexto político, social y cultural en transformación.

Por lo tanto y desde esa perspectiva se hace necesaria la formación de una nueva escuela, centrada en el aprendizaje como desarrollo de capacidades. A esta situación se le denomina Refundación de la Escuela. (Román, 2005:56)

La Refundación de la Escuela supone una ruptura epistemológica con los modelos anteriores, implica transformar modelos de enseñanza/aprendizaje por otro de aprendizaje/enseñanza. Supone la adquisición por parte del docente de una nueva función que se convierte en la mediación del aprendizaje y la mediación del currículum entendida como mediación cultural.

El currículum y su diseño desde la Refundación de la Escuela debe ser entendido como una selección cultural y debe enmarcarse en el marco de la cultura social, global e institucional. Desde estos supuestos, se entiende por cultura las capacidades (herramientas cognitivas), los valores (tonalidades afectivas), los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) que utiliza, ha utilizado o puede utilizar una sociedad determinada, en su dimensión sincrónica (actual) diacrónica (histórica) y prospectiva (mira al futuro). (Román, 2005:93)

Ante la Refundación de la Escuela, el currículum, tendría los mismos elementos de la cultura, deberá indicar las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos/procedimientos que el Estado dese que se aprendan en la escuela, por medio de los profesores y en las instituciones escolares.

Uno de los aspectos básicos de la Refundación de la Escuela es colocar a los valores y a las actitudes al mismo nivel que las capacidades (una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es el cognitivo) y las destrezas (habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo). (Román, 2005: 97-98).

Los valores y las actitudes para Martiniano Román, se desarrollan sobre todo por métodos o formas de hacer en el marco del currículum y son comunes a todas las asignaturas y sectores del aprendizaje (transversales). Los valores y las actitudes primero son objetivos verticales y se convierten en objetivos transversales. Se pueden desarrollar también por contenidos (conocimientos), por normas (sólo cuando estos se interiorizan), por imitación de modelos, pero los valores se desarrollan sobre todo por formas de hacer (estrategias).

Finalmente podemos decir que el uso adecuado y oportuno de estrategias de aprendizaje facilita o no el desarrollo de procesos cognitivos (capacidades) y constituyen también el camino para conseguir los objetivos (capacidades/destrezas y/o valores/actitudes).

#### **CAPITULO IV. Programa para el desarrollo de valores dirigido al quinto grado de la Escuela Primaria Maestro Ignacio Ramírez.**

La presencia de un fenómeno de transformación valoral en la escuela primaria, propone la reflexión sobre las implicaciones de dicho aspecto en la educación.

La crisis valoral obstaculiza el proceso enseñanza y aprendizaje. De ahí la necesidad de inhibir y frenar esas tendencias indeseables en el niño de 5° Grado a partir de la implementación de un programa de valores que promueva el desarrollo moral.

Se presentaran en este capitulo, las primeras propuestas que vislumbran la necesidad de una educación moral en la enseñanza publica y oficial en México.

Se pondrán de manifiesto los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación del programa para el desarrollo de valores.

Además se expondrá a grandes rasgos la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg como el sustento teórico para el citado programa.

Incluiremos en este capitulo la metodología por medio de la cual se busca privilegiar la reflexión a través del diálogo a los niños de 5° grado.

Se expone el desglose del programa así como en la planeación de las sesiones a partir del modelo T.

Finalmente se presentara el análisis y evaluación de los resultados del programa.

#### **4.1 Justificación.**

Desde 1821 hasta finales del Porfiriato en 1911 el desarrollo del sistema E. P. N, puede explicarse de acuerdo al propósito del Estado por impulsarlo, además suelen distinguir durante dicho proceso dos etapas: una de preparación (1821-1867) y otra de consolidación (1867-1911). (Meneses, en Latapí, 2004: 13)

En la primera etapa la idea de impulsar la educación fue predominante ya que esta se consideraba necesaria para formar una sociedad homogénea y moderna; en la segunda la educación es considerada como factor de orden y progreso además de constituir un medio de integrar la sociedad y de afianzarla identidad nacional. (Latapi, 2004:16)

En la etapa de preparación, los esfuerzos se centran en proporcionar una estructura definitiva para la enseñanza primaria. Aunque la conformación de los niveles escolares, así como las orientaciones y los rasgos que habían de caracterizar a la enseñanza primaria, fueron desarrollándose gradualmente; se tiene el antecedente de que en 1883 con las leyes de Gómez Farías, se estableció en primaria una clase de catecismo religioso y otra de catecismo político como formas de promover la educación moral de los niños y jóvenes desde la institución escolar.

La asignatura de moral con cambios de nombre se mantuvo en el currículo de primaria a lo largo del siglo XIX. (Latapí, 2004: 16)

Durante largo tiempo se trato de combatir, la influencia de la iglesia en el orden educativo algunas veces teniendo alcances muy limitados como sucedió hasta antes del Porfiriato; etapa en la que los gobiernos carecían de medios para impulsar la educación. (Lapapí, 2004: 17)

Con el positivismo se dio auge a la moral oficial; se invocaba a la razón como medio para conocer la verdad, fundamentar el progreso y estimular las conductas que lo harían posible. ( Latapí, 2004:17)

El primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889, 1890), propuso un currículo que incluía tanto la moral como la instrucción cívica y esta propuesta pasó al 21 de marzo de 1891, años después, a finales del Porfiriato la moral de los individuos interesaba al Estado puesto que afianzaba el cumplimiento de las leyes y ese interés acabó por prevalecer en el currículo.

La Revolución, la Constitución de 1917 y sobre todo la fundación de la SEP en 1921, trajeron consigo grandes transformaciones en la educación, la formación moral y cívica recibió nuevos matices debido a la necesidad de robustecer la concepción de una moral laica y de enfatizar el sentido nacionalista y socializar al alumno en los valores de la vida cotidiana. (Latapí, 2004: 21)

En la segunda mitad del siglo el objetivo fundamental de la enseñanza primaria es la formación del ciudadano, se debían promover valores, sentimientos y actitudes congruentes. El referente ideológico o al desarrollo de y valoral de la educación en dicho periodo fue el texto del Artículo 3° Constitucional.

Para 1992, después de firmarse el Acuerdo Nacional de la Enseñanza Básica y Normal (ANMEB). La Secretaria de Educación Pública publicó nuevos planes y programas de estudio en los que se publicó el ordenamiento por asignaturas. En primaria se designó una hora a la semana para trabajar civismo, de tercero a sexto grado con el nombre de educación cívica.

Aunque asignatura sigue vigente hasta la fecha. A finales del ciclo escolar 2008- 2009 y ante la presencia de un fenómeno de cambio de valores a nivel mundial, ante la presencia de problemas éticos debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología, ante una inmensa diversidad cultural que han provocado

tensión y conflicto; pero y sobre todo ante la pérdida de relevancia de la escuela respecto a su papel socializador (Schmelkes,1997: 7-8); la SEP propone el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria en el que se integran entre otros la Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética dirigida al docente así como el libro de Formación cívica y ética dirigido al alumno.

Estas propuestas por mínimas que sean confirman por un lado que el conflicto valoral existente ha provocado la búsqueda de alternativas de solución y por otro que crece día a día el consenso respecto que el sistema educativo; y más específicamente las escuelas de nivel básico deben adoptar el compromiso de la formación ética de sus alumnos. (Schmelkes, 1997: 72)

Es importante que en momentos tan controversiales se reconozca el papel tan importante de la escuela en la formación valoral ya que esta constituye el único espacio que permite trabajar de manera intencionada y sistemática las temáticas relacionadas con ello. (Pérez y Mendoza en Schmelkes, 1997: 8)

## **4.2 Objetivo general.**

Promover el desarrollo de valores y actitudes en niños y niñas de 5° grado; para fomentar el trabajo cooperativo a través de un programa de formación valoral

### **4.2.1 Programa para el desarrollo de valores.**

Esperando favorecer el desarrollo del juicio moral y la formación valoral de los niños y niñas de 5° grado; se trabajará un programa de valores, durante el tiempo restante del ciclo escolar vigente (2008-2009).



Se eligió la modalidad de programa ya que este implica tanto la realización de una lista de actividades que propicien en el educando un saber-hacer; permitan la adquisición de competencias de saber-ser, como la precisión de objetivos evaluables y la especificación de los criterios de evaluación o de dominio de esos objetivos, de tal manera que sea posible determinar sin ambigüedad si han sido alcanzados o no.

Con la finalidad de promover el dialogo, las relaciones interpersonales afectivas, la controversia y la reflexión sobre situaciones morales que se presentan tanto en contenidos curriculares como en la realidad, se usaran espacios quincenales de una hora para implementar en el aula estrategias metodológicas como: los dilemas morales reales e hipotéticos, el debate, el registro anecdótico, el diario de clase y la entrevista entre otros.

#### **4.2.2 Objetivo del producto.**

Fomentar en los niños y niñas de 5° grado, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años; el desarrollo consciente de los valores a partir de diversas estrategias de reflexión y actuación.

#### **4.3 Sustento teórico.**

Para fines del presente programa se considera la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg. Las investigaciones de Kohlberg parten de los trabajos realizados por Piaget respecto a la existencia de dos etapas de desarrollo moral: la heterónoma y la autónoma.

La idea fundamental de Kohlberg gira en torno a la existencia del desarrollo natural en el pensamiento moral que sucede a través de seis estadios sucesivos y universales.

Los estadios son universales ya que según Kohlberg en todas las culturas pueden encontrarse los mismos valores morales básicos, a pesar de que los diferentes ambientes produzcan directamente distintas creencias específicas.

Kohlberg establece tres niveles básicos de razonamiento moral, cada uno de los cuales agrupa dos estadios cuya forma de razonamiento es similar. De acuerdo al autor los niveles definen enfoques en la resolución de los problemas morales, mientras que los estadios definen los criterios para los que el sujeto ejercita su juicio moral (Puig, 1996: 50)

Ahora bien, cada uno de los niveles del juicio moral propuestos por Kohlberg implica los siguientes aspectos: uno, los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones; dos, el tipo de razones que utiliza el sujeto para defender la percepción de lo bueno y tres la perspectiva social del estadio. Los niveles son el preconvencional, el convencional y el posconvencional (Puig, 1996: 50)

En el primer nivel preconvencional, se ubican los estadios 1. Moralidad heterónoma, que suele cubrirse de los cinco a los ocho años aproximadamente, y el estadio 2. Moral Instrumental e individualista en el que habitualmente se encuentran los jóvenes de ocho y catorce años (Puig, 1996: 50)

En el nivel preconvencional todavía no se da en el sujeto una comprensión de las reglas sociales y de la autoridad, las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas.

En el nivel convencional se ubica el estadio 3. Moral normativa interpersonal que suele aparecer en la preadolescencia o adolescencia; y el estadio 4. Moral del sistema social que inicia comúnmente hacia la mitad de la adolescencia y en muchos casos se prolonga durante toda la vida. En el nivel convencional el sujeto emite juicios tomando como única referencia las reglas y las expectativas

que el individuo tiene sobre él. Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social (Puig, 1996: 50)

En el nivel posconvencional, Kohlberg ubica el estadio 4,5, nivel transicional, considerado intermedio entre el cuarto y el quinto que aparece en la adolescencia y como el anterior puede perdurar durante toda la vida. Se encuentra además en dicho nivel estadio 5. Moral del contrato y de los derechos humanos, que surge en los últimos años de la adolescencia. Y por último se ubica el estadio 6. Moral de principios éticos universales, en el que según Kohlberg llega un número muy reducido de personas y nunca lo hacen antes de los veinte años.

En el nivel posconvencional el individuo emite juicios tomando como única referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene sobre él. Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social. En el tercer nivel el sujeto además de entender las reglas sociales reflexiona sobre ellas y las acepta siempre y cuando se fundamenten en principios y valores generales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad (Puig, 1996: 50-51)

Lawrence Kohlberg, además de mostrar una secuenciación y definición minuciosa sobre los seis estadios de desarrollo de juicio moral, recomienda la conveniencia de impulsar a los sujetos hacia estadios usando una metodología basada en la creación de conflictos y la estimulación del proceso de adaptación de perspectiva a través del procedimiento de la discusión moral (Díaz Aguado y Concepción Medrano,

El programa para el desarrollo del juicio moral dirigida a alumnos de 5° grado se articula a partir de algunas tareas que según Tirado K. (1994: 52-54) deben considerarse para poner en practica la teoría cognitivo evolutiva de Kohlberg.

Para la articulación del programa, se considera la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva del desarrollo. Ello implica conocer las características de desarrollo del alumno de 5° grado.

Posteriormente y de acuerdo al conocimiento que se tiene de los elementos que promueven el desarrollo moral, se pretende desarrollar conciencia de temas morales a través de estrategias de interrogación que faciliten el razonamiento frente a temas morales y permitan la comunicación en confianza generando así que el alumno de 5° grado experimente el conflicto cognitivo personal.

Para fines del presente programa, se considera la teoría de desarrollo moral creada por Lawrence Kohlberg. Se arranca de las aportaciones de Piaget, por ser éste el primero en realizar trabajos de investigación sobre juicio moral en niños.

La descripción del desarrollo moral propuesto por Kohlberg supone una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad (Díaz Aguado y Concepción Medrano, s/f: 28).

El nivel preconvencional, en el que se incluyen los dos primeros estadios (heterónomo e hedonista-instrumental del intercambio), la perspectiva social, es la de un individuo en relación a otros individuos, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos).

En el nivel convencional, en el que se incluyen los estadios tres y cuatro (de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales, el estadio del sistema social y la conciencia) la perspectiva social, es la de un miembro de la sociedad, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social post-convencional, en la que se incluye el estadio quinto y sexto, (contrato social, principios éticos universales), se orientan a la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal. (Díaz Aguado y Concepción Medrano, s/f: 29).

El procedimiento usado por Kohlberg, para evaluar el razonamiento moral consistió en plantear entrevistas individuales de dilemas hipotéticos y reales que contienen valores en conflicto y que permiten reflexionar, dialogar y discutir en torno a problemas de índole moral (Díaz Aguado y Concepción Medrano, s/f: 38)

Es importante destacar que el trabajo de Kohlberg, permite comprender con claridad el proceso de desarrollo cognitivo moral por el cual atraviesa el niño de primaria. Así como, diagnosticar el nivel específico en el que se encuentra el niño de 5° grado. Pero además la teoría de desarrollo moral; nos da la pauta para adecuar estrategias encaminadas a favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para trabajar el área de los valores en el aula y permite estimular el desarrollo moral al relacionar sujetos con diferentes niveles de desarrollo.

#### **4.4 Metodología.**

El programa para el desarrollo del juicio moral y la formación valoral dirigido a niños y niñas de 5° grado comprende el uso de estrategias a partir de las que se busca privilegiar la reflexión a través del diálogo.

A partir de la identificación de situaciones morales que se presentan en la vida cotidiana, en el salón de clases, en la institución escolar o en los propios contenidos curriculares, se espera fomentar la discusión grupal, el análisis, la reflexión personal y la asunción de roles.

Los dilemas morales reales e hipotéticos así como las diversas estrategias, a través de las cuales se articula el programa, serán adaptados al nivel de desarrollo cognitivo del alumno. Se pretende conducir el debate abierto hacia el razonamiento reflexivo, exploratorio, indagador y problematizador orientado hacia el desarrollo de las competencias humanas generales.

Se espera promover valores de autoexpresión, respeto y tolerancia que impacten el desarrollo de la autonomía.

El manejo de las diversas estrategias esta orientado al razonamiento reflexivo, a que el niño comprenda el conflicto, que plante propuestas de solución, que sea consiente de la problemática que acontece en su medio escolar, que se preocupe por su comunidad, por su país y por lo que acontece a nivel mundial.

#### **4.4.1 Desglose**

<b>Fases</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fuentes</b>
<b>Sensibilización</b>	<p>Lectura de narraciones sobre situaciones morales de acuerdo al calendario de valores.</p> <p>Registro anecdótico de situaciones dilemáticas personales.</p>	<p>Calendario de valores. 2008-2009. México. SEP.</p>
<p><b>Operación</b></p> <p><b>Organización del trabajo en sesiones.</b></p>	<p>Lectura de dilema real en el ámbito escolar.</p> <p>Lectura de dilema hipotético en el ámbito familiar.</p> <p>Dilema real en el ámbito de la comunidad</p> <p>Lectura de dilema hipotético.</p> <p>Entrevista de análisis.</p>	<p>Díaz Aguado María José y Concepción Medrano (s/f). Educación y razonamiento moral. Ediciones mensajero Bilbao. Pp. 127.</p> <p>Trillo Felipe, Rubal Xosé y Zabalza Miguel. La educación en actitudes y valores. Ediciones Homo sapiens Pp. 64-78.</p>
<b>Seguimiento de avances</b>	<p>Debate a partir del role-model.</p> <p>Dramatización sobre conflicto de valores a partir de la técnica de role-playing.</p> <p>Intercambio de puntos de vista individual.</p>	<p>Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio. México SEP. Pp.74-82.</p>
<b>Evaluación</b>	<p>División del grupo en dos equipos para debatir los distintos puntos de vista, crear alternativas y favorecer una toma de perspectiva superior.</p>	

## **Narraciones morales.**

### **La conferencia de los pájaros (Respeto)**

Miles de años atrás la hermosa isla de Sri Lanka estaba por completo deshabitada y cientos de animales vivían libres y contentos. A algunos pájaros les encantaba estar en la costa que da al Golfo de Bengala para disfrutar la brisa fresca y admirar las puestas de sol.

En una ocasión, una pareja de gaviotines que pronto tendrían sus polluelos estaban pensando dónde poner sus huevos.

-No quiero ponerlos cerca de la orilla, por que las olas del mar pueden venir y llevárselos –explicó la mamá.

-Tal vez sea mejor ponerlos cerca d una laguna o un estaque.

-No pienses eso. Nuestros ancestros siempre nos pusieron aquí. Si el mar viene y se los lleva le daré una lección –afirmó el papá.

Mamá puso los huevos en la orilla y momentos después los dos pajaritos se fueron volando en busca de comida.

Cuando regresaron se dieron cuenta de que las olas estaban muy crecidas. Buscaron sus huevos y notaron que el mar se los había llevado. Ambos rompieron en llanto. Pasado el llanto, él dijo:

-Ya no llores. Sé muy bien lo que vamos a hacer. El mar se arrepentirá de su mala acción.

Al día siguiente convocó a una conferencia de todos los pájaros de por allí y les explicó lo ocurrido.

-Piensen que lo que me pasó a mí también les puede ocurrir a ustedes. Tenemos que hacer algo –los urgió.

En conjunto decidieron llamar al águila real, la más importante de todas las aves para pedir su consejo.

Ésta se disgustó mucho al escuchar lo acontecido.



-Aunque yo ponga mis huevos en las alturas, comprendo la preocupación de ustedes y les propongo hacer algo. Llamaré a todas las águilas para que bebamos el agua del mar hasta dejarlo seco y darle así su merecido –explicó y se alejó para ponerse en acción.

Oculto en un acantilado se hallaba Visnú, un viejo sabio, conocido por su equidad, que tenía poder sobre el agua y los animales. Escuchó con preocupación lo que estos habían decidido.

Así que salió de su escondite y aguardó a que volvieran las águilas. Ver volar la enorme bandada era un espectáculo excepcional.

-Un momento –les dijo -piensen bien lo que van a hacer. Comprendo que están tristes y enojados con el mar, pero si secan sus aguas acabarán con todos sus habitantes que nada malo han hecho. También impedirán que nazcan cientos de pececillos que están por hacerlo y tienen tanto derecho a vivir como ustedes. En pocas palabras: para cobrarse una injusticia ustedes piensan cometer otra.

Todos los pájaros, chicos y grandes, comprendieron la verdad que había en esas palabras:

-¿Entonces qué nos propones? preguntaron.

-Les propongo hablar con el mar para que nunca más se lleve sus huevos.

Así lo hizo. Le explicó el riesgo que corrían él y sus criaturas si seguía tomando lo que no era suyo. Arrepentido de su acción, el mar devolvió a la playa todos los huevos que se había llevado. Reunidos sobre la arena habían roto su cascarón y tomaban las primeras lecciones de vuelo.

Dicen que desde entonces, las olas del Sri Lanka son cuidadosas y cortan. Jamás arrastran consigo los huevos que se ocultan en la arena.

**Adaptación de una leyenda del Panchatantra**

## **Reflexiona**

**¿Por qué querían las gaviotas y el águila real darle una lección al mar?**

**¿Crees que la decisión que tomaron los pájaros en su conjunto para vengarse del mar, antes de que apareciera Visnú para aconsejarlos, era la adecuada? ¿Por qué piensas esto?**

**Las dificultades en ocasiones hacen a las personas actuar pasando sus fines a costa de lo que sea. ¿Por qué crees que sea correcto / incorrecto actuar así?**

**Menciona cinco ejemplos de cómo puedes ejercer el valor del respeto en tu vida diaria.**

## Las mazorcas doradas (Solidaridad)

Cada año, en una lejana ciudad, se celebraba un concurso para premiar al agricultor que cultivara las mejores mazorcas de maíz en todo el valle. Cientos de campesinos se preparaban para lograrlo. Ninguno compartía sus secretos, sin embargo, los resultados de sus esfuerzos no eran tan buenos: las mazorcas resultaban pálidas, pequeñas o secas.

Pasaron los meses de preparación y llegó el día del concurso, el que arribaron varios agricultores. A todos les sorprendió la participación de un joven campesino, desconocido para ellos, que se presentó como Avediz. Lo que más llamó su atención fue el paquete mazorcas que llevaba consigo, eran grandes, fuertes, de granos jugosos y dorados: el maíz ideal como el que todos habían soñado.

Al hacer su evaluación, los miembros del jurado no dudaron en reconocer que las mazorcas de Avediz eran las mejores y le otorgaron el premio. Éste consistía en una medalla y un diploma. Pero lo más importante es que por haber triunfado, las autoridades de los pueblos del valle se comprometían a comprar sólo las mazorcas de Avediz y evitar las de los otros agricultores.

Avediz fue llamado al frente para recibir el premio y se acercó cargando un pesado costal. Mientras tanto, los demás agricultores pensaban que harían con su maíz de baja calidad y cómo sobrevivirían, en el tiempo por venir.

La voz de Avediz lo sacó de sus pensamientos.

-Por favor formen una fila, les solicitó.

Todos creyeron que los haría ver, uno a uno la calidad de sus mazorcas, y sólo algunos lo obedecieron. Cuando la fila tenía diez o doce personas, Avediz metió la mano al costal y comenzó a sacar pequeñas bolsas que entregaba a cada uno. En ellas había numerosas semillas de esa increíble

plata de maíz que daba las mejores mazorcas de la región. Uno de los miembros del jurado se acercó gritando:

-¿Te has vuelto loco? Si les das esas semillas, todos tendrán un maíz igual al tuyo y perderás un gran negocio.

Avediz explicó por qué actuaba así.

-Las plantas crecen gracias al polen que el viento lleva de un lado al otro. Como todos nuestros maizales están en el mismo valle, es muy posible que mi plantío pronto crezca el maíz de baja calidad que crece en el de todos ustedes. En cambio, si yo les doy estas semillas ustedes tendrán una excelente cosecha y la mía no perderá calidad. En otras palabras yo sólo puedo estar bien si ustedes están bien.

Pasó el tiempo y ese valle cobró fama por su excelente maíz y la excelente calidad humana de sus habitantes.

### Tradición de Hyderabad, India

#### Reflexiona

¿Cuál crees que fue el factor determinante que, hacía que a diferencia de los demás agricultores, Avediz lograra obtener mazorcas de la mejor calidad?

¿Qué opinas de la reacción de Avediz tras ganar el concurso?

¿Crees que la palabra solidaridad significa unir esfuerzos únicamente para lograr un bien común o también para lograr el bien de alguien más?

¿Por qué?

## **Una visita del amigo del ahorro (Responsabilidad)**

Ana es una niña que recibe de su mamá \$10 pesos de domingo para gastarlos durante la semana en su escuela. De manera responsable, ella ahorra la mitad de sus pesos todos los días, es decir, calcula con mucho cuidado la diferencia entre lo que necesita y lo que desea comprar. Si Ana guarda \$5 pesos en su alcancía cada semana, al final del año ¡tiene \$260 pesos! pero, para Ana, tener tanto dinero es un problema que debe resolver, pues se pregunta qué hacer con él... ¡quiere comprarse tantas cosas y al mismo tiempo no gastárselo todo! desea comprar los caramelos de colores que tanto le gustan, la muñeca de trapo que venden en la tienda de la esquina, ¡y visitar a su abuelo, a quién ve tan poco por vivir tan lejos!

Esta situación llegó a oídos del mago del ahorro quien, sin más, tomó su varita mágica y voló para visitar a la niña. Al llegar le dijo:

-Hola Anita, vengo a darte consejos para que planes bien cómo gastar tu dinero... pero también cómo seguir ahorrándolo de manera tan sabia como tú lo hace.

- ¡Tú si me comprendes, Mago!, exclamó la niña entusiasmada. -Se exactamente a lo que te refieres -respondió divertido-: Quieres saber cómo emplear bien tu dinero sin gastarlo todo, es decir, planear con cuidado qué hacer con tus ahorros.

Entonces, dio un giro a su varita, hizo aparecer un lápiz y una libreta y escribió:

-¡ésta es la fórmula mágica! puedes ahorrar de tres formas: a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo significa ahorrar en periodos breves para adquirir algo barato, como los caramelos que tanto te gustan. A mediano plazo es ahorrar en periodos más o menos largos para comprar

algo un poco más caro, como la muñeca que quieres. En cambio, ahorrar a largo plazo es hacerlo en periodos más amplios para algo que resulte caro, como un viaje a la lejana casa de tu abuelo.

- ¡ Zasi ¿Eso significa que puedo ahorrar, gastar y seguir ahorrando, como lo he echo hasta ahora?

- Así es - sonrió el Mago -. Puedes hacerlo de esa forma.

**Modelo T**  
**PRIMERA SESIÓN**

Contenidos	Medios	Métodos de Aprendizaje
<p><b>El Respeto</b></p> <p><b>La conferencia de los pájaros</b></p> <p><b>Definición</b></p> <p><b>Características</b></p> <p><b>Situaciones</b></p> <p><b>La solidaridad</b></p> <p><b>Las mazorcas doradas</b></p> <p><b>Definición</b></p> <p><b>Características</b></p> <p><b>Situaciones</b></p> <p><b>La responsabilidad</b></p> <p><b>Una visita del mago del ahorro</b></p> <p><b>Definición</b></p> <p><b>Características</b></p> <p><b>Situaciones</b></p>		<p><b>Decodificación de información a partir de audición de lectura.</b></p> <p><b>Análisis de texto</b></p> <p><b>Responde preguntas a nivel inferencial literal, argumentativo y valorativo.</b></p> <p><b>Dramatiza situaciones y comprende las mismas.</b></p>
Capacidades Destrezas	Objetivos	Valores Actitudes
<p><b>Escucha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poner atención</li> <li>-observar</li> <li>- imaginación</li> <li>- memoria</li> </ul> <p><b>Expresión oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-fluidez verbal</li> <li>-Organización del propio discurso</li> <li>-Uso correcto del vocabulario</li> <li>-Fluidez mental</li> <li>-Expresión correcta de ideas</li> </ul> <p><b>Interpretación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar</li> <li>- relacionar</li> <li>- analiza</li> <li>- comprende</li> </ul>		<p><b>Respeto</b></p> <p><b>Responsabilidad</b></p> <p><b>Empatía</b></p> <p><b>Solidaridad</b></p> <p><b>Identidad y diversidad.</b></p> <p><b>Respetar ideas de los otros</b></p> <p><b>Se acepta así mismo y a los demás</b></p> <p><b>Tolerancia</b></p> <p><b>Empatía</b></p> <p><b>Autocontrol</b></p> <p><b>Disposición a Escuchar</b></p> <p><b>-Microactitudes.</b></p> <p><b>Respeto</b></p> <p><b>Posee autodominio</b></p> <p><b>Establece diálogo</b></p> <p><b>Sabe escuchar</b></p> <p><b>Emite</b></p>

## DILEMAS

### Dilema Escolar

Ninette es una niña de 10 años del 5° grado que vive con sus abuelos puesto que sus padres murieron cuando ella era pequeña. Ella prometió traer el azúcar para endulzar el agua de jamaica que se prepararía en un día muy caluroso para que los niños del grupo y la maestra se refrescaran un poco. Después de dos horas de clase aproximadamente la maestra Chuchita solicita a todos los niños sus ingredientes y utensilios donde prepararía el agua, pero Ninette no había llevado el azúcar por lo tanto no se pudo preparar la limonada. Cuando la maestra pregunto a la niña el porque no había llevado el azúcar ella se escuso diciendo que le dijo a su abuelita pero como la viejecita olvida las cosas con facilidad no cumplido con el ingrediente.

#### Cuestionamientos

¿Es justo que Ninette responsabilice a su abuelita por olvidar el azúcar?

¿Porqué ella no tiene padres debe ser irresponsable?

¿No se le debe tener confianza por no tener a sus padres?

¿Se le debe tratar diferente? ¿porqué?



## Dilema familiar

María Fernanda es una niña de 11 años. Su madre le prometió que podría ir a un concierto especial de Nigga, que tendría lugar en el Auditorio Nacional si ahorraba el dinero suficiente cuidando niños y parte del dinero de la comida, para comprar una entrada para el concierto. Se las arreglo para ahorrar los \$500 pesos de la entrada. Pero entonces, su madre, cambio de idea y le dijo a María Fernanda que tenía que emplear el dinero para ropa nueva para la escuela. María Fernanda se desilusionó y decidió ir al concierto. Compró una entrada y le dijo a su madre que sólo había podido ahorrar \$ 150 pesos. Aquel sábado se fue al concierto y dijo a su madre que había estado pasando el día con una amiga. Pasó una semana sin que su madre descubriera nada. María Fernanda dijo entonces a su hermana mayor, María Luisa, que había estado en el concierto y que había mentido a su madre. María Luisa duda en decir a su madre lo que María Fernanda hizo.

1. ¿Debía María Luisa, la hermana mayor, decir a la madre que María Fernanda mintió acerca del dinero o se debía callar?  
1ª. ¿Por qué o por qué no?
2. Pensándose, María Luisa recapacita sobre el hecho de que María Fernanda es su hermana. ¿Significa eso alguna diferencia en la decisión de María Luisa?  
2ª. ¿Por qué o por qué no?
3. ¿El hecho de que María Fernanda ganara el dinero por si misma es lo más importante en esta situación?  
3ª. ¿Por qué o por qué no?

4. La madre prometió a María Fernanda que podría ir al concierto si ganaba el dinero. ¿El hecho de que la madre se lo prometiera es lo más importante en esta situación?  
4ª. ¿Por qué o por qué no?
5. En general, ¿Por qué es importante cumplir una promesa?
6. ¿Es importante cumplir una promesa con alguien que no conoces bien y que probablemente no vayas a volver a ver?  
6ª. ¿Por qué o por qué no?
7. ¿Cuál crees que es el aspecto más importante por el que una madre se debería de preocupar en las relaciones con su hija?  
7ª. ¿porqué o por qué no?
8. ¿Cuál crees que es el aspecto más importante por el que una hija se debería de preocupar en las relaciones con su madre?  
8ª. ¿Por qué o por qué no?

## Dilema hipotético entre los valores vida/ley:

”Una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicina que según los médicos podía salvarla. Era un tipo de medicina que el farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado elaborarla. El pagó 2.000 pesetas, pero cobraba 20.000 por una pequeña dosis. El marido de la enferma, Enrique, acudió a todo el mundo que conocía para pedir el dinero prestado, e intento todos los medios legales, pero sólo pudo conseguir 10.000 pesetas, la mitad de lo que costaba. Enrique le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: “No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella”. Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robo la medicina para su mujer”.

### Cuestionamientos

¿Debía Enrique robar la medicina?

Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?

Imagina que la persona que se esta muriendo no es su mujer sino un extraño

¿Debería Enrique robar la medicina por un extraño?

Imagina que es un animal al que quiere mucho, ¿debería Enrique robar para salvar la vida del animal?

¿Es importante hacer todo lo posible por salvar otra vida?

¿Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina? ¿Está haciendo algo moralmente incorrecto?

¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley?

¿Cómo afecta esto al deber de Enrique?

**Modelo T**  
**SEGUNDA SESIÓN**

Contenidos	Medios	Métodos de Aprendizaje
<p><b>Dilema Escolar</b> <b>Características</b> <b>Situaciones</b></p> <p><b>Dilema Familiar</b> <b>Características</b> <b>Situaciones</b></p> <p><b>Dilema Hipotético</b> <b>Características</b> <b>Situaciones</b></p>		<p>-Decodificación de información a partir de audición de dilemas escolar, familiar e hipotético.</p> <p>-Análisis de texto</p> <p>-Responde preguntas a nivel inferencial literal, argumentativo y valorativo.</p> <p>-Dramatiza situaciones y comprende las mismas.</p>
Capacidades Destrezas	Objetivos	Valores Actitudes
<p><b>Escucha</b> - poner atención -observar - imaginación - memoria</p> <p><b>Expresión oral</b> -fluidez verbal -Organización del propio discurso -Uso correcto del vocabulario -Fluidez mental -Expresión correcta de ideas</p> <p><b>Interpretación</b> - identificar - relacionar - analiza - comprende</p>		<p><b>Respeto</b> <b>Responsabilidad</b> <b>Empatía</b> <b>Solidaridad</b> <b>Identidad y diversidad.</b> <b>Respetar ideas de los otros</b> <b>Se acepta así mismo y a los demás</b> <b>Tolerancia</b> <b>Empatía</b> <b>Autocontrol</b> <b>Disposición a Escuchar</b></p> <p><b>Microactitudes.</b> <b>Respeto</b> <b>Posee autodominio</b> <b>Establece diálogo</b> <b>Sabe escuchar</b> <b>Emite</b> <b>Reconoce</b></p>

## ROLE-PLAYING

¿Qué hacemos con los pobres?

En la ciudad vemos con frecuencia muchos pobres que piden limosna a la gente que pasa por la calle. Todo el mundo se queja de que los pobres molestan y estropean la ciudad.

Durante este mes han sido tantas las quejas de los ciudadanos que el Ayuntamiento ha decidido enviar a la mayoría de los pobres de la ciudad a vivir en el barrio de “Los Jardines”. Cuando los vecinos se enteraron de la noticia, se enfadaron muchísimo y dijeron que no querían pobres en su barrio. Con el fin de tratar, el Ayuntamiento convocó una reunión para esta tarde.

A la reunión asistieron:

-El presidente de la asociación de vecinos del barrio de “Los Jardines”

-Un chico que está sin trabajo y siempre pide limosna en la parte del mercado.

-Una señora mayor, también pobre.

-El representante del Ayuntamiento.

**Modelo T**  
**TERCERA SESIÓN**

Contenidos	Medios	Métodos de Aprendizaje
<p><b>Role-Model</b> <b>Características</b> <b>Situaciones</b></p> <p><b>Role-Playing</b> <b>Características</b> <b>Situaciones</b></p>		<p><b>-Decodificación de información a partir de audición de Biografía y Dilema.</b></p> <p><b>-Análisis de texto y situación dilemática.</b></p> <p><b>-Responde preguntas a nivel inferencial literal, argumentativo y valorativo.</b></p> <p><b>-Dramatiza situaciones y comprende las mismas.</b></p>
Capacidades Destrezas	Objetivos	Valores Actitudes
<p><b>Escucha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poner atención</li> <li>-observar</li> <li>- imaginación</li> <li>- memoria</li> </ul> <p><b>Expresión oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-fluidez verbal</li> <li>-Organización del propio discurso</li> <li>-Uso correcto del vocabulario</li> <li>-Fluidez mental</li> <li>-Expresión correcta de ideas</li> </ul> <p><b>Interpretación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar</li> <li>- relacionar</li> <li>- analiza</li> <li>- comprende</li> </ul>		<p><b>Respeto</b></p> <p><b>Responsabilidad</b></p> <p><b>Empatía</b></p> <p><b>solidaridad</b></p> <p><b>-Identidad y diversidad.</b></p> <p><b>Respetar ideas de los otros</b></p> <p><b>Se acepta así mismo y a los demás</b></p> <p><b>Tolerancia</b></p> <p><b>Empatía</b></p> <p><b>Autocontrol</b></p> <p><b>Disposición a Escuchar</b></p> <p><b>-Microactitudes.</b></p> <p><b>Respeto</b></p> <p><b>Posee autodominio</b></p> <p><b>Establece diálogo</b></p> <p><b>Sabe escuchar</b></p>

#### **4.5 Evaluación y análisis**

La evaluación educativa es una actividad compleja ya que de un proceso educativo, puede evaluarse prácticamente todo, desde aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, hasta aspectos institucionales.

La evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje debe considerarse como una actividad necesaria en tanto que le aporta al docente un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover y perturbar dicho proceso.

Con la actividad evaluativa podemos comprender, sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados.

La evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, al mismo tiempo que involucra otros factores que la definen.

Desde el marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta el aprendizaje de los alumnos, las actividades de enseñanza que realiza es docente y su relación con los aprendizajes. Las acciones evaluativas desde dicho marco, se encaminaran a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde dentro del mismo. (Díaz y Hernández, 2002:354).

Debemos tener claro, los docentes, que se evalúa para obtener información que permita, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza, cual fue la utilidad de las estrategias y como es que están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos, para realizar mejoras o ajustes.

Ampliando un poco más, puede decirse que la función pedagógica se integra al proceso de enseñanza como una genuina evaluación continua dirigida a tomar decisiones de índole pedagógica y que se justifica o le da sentido a la evaluación. De ahí que los objetos de la evaluación no solo son los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también los procesos de enseñanza.

La función pedagógica de la evolución se vuelve imprescindible para valorar si la actividad educativa ocurrió tal y como se fue pensada y si se acordaron o no las metas para las que fue diseñada.

El grado de responsabilidad que los alumnos van alcanzando respecto al aprendizaje de algún contenido curricular, puede considerarse como otro indicador potencial para evaluar el nivel de aprendizaje logrado.

Desde el marco constructivo, la actividad de evaluación continua puede considerarse como una condición para proporcionar la ayuda correspondiente y para tomar una serie de decisiones.

De ese modo, la información aportada para la actividad evaluativa le permite al docente realizar observaciones continuas sobre la situación didáctica, hacia atrás y hacia adelante.

Existe una clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el momento en el que se introducen en un determinado episodio, proceso ciclo educativo. Estas tres clases de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa.

Por otro lado y de acuerdo a lo que se desea evaluar del proceso en aprendizaje las prácticas de evaluación requieren ser diferentes. La valuación puede basarse también en varios tipos de estrategias.



Pero la evaluación no siempre se enfoca en contenidos declarativos o procedimentales, existe también la necesidad de evaluar actividades y valores durante el proceso enseñanza y aprendizaje.

La evolución de valores, es una practica poco común debido ala complejidad que tiene evaluar este tipo de contenidos curriculares.

Un aspecto relevante a tomar en consideración sobre al evaluación de actividades y valores es no quedarse en una valoración a nivel declarativo. Se debe tratar de orientar la evaluación de modo tal que permita valorar la coherencia entre lo que los alumnos dicen en relación con ciertas actividades o valores y lo que realmente hacen respecto a las mismas.

La evaluación de las actividades y los valores, existe un alto costo en tiempo y preparación para exponer en este caso el grado de desarrollo moral alcanzado en los alumnos y alumnas de 5° Grado grupo “D” de la escuela Maestro Ignacio Ramírez después someterse a 3ra etapa de un programa de valores, me remito a representar una grafica que manifiesta de acuerdo a la opinión del propio alumno, si el programa, provoco cambios a nivel actitudinal y valoral.

El 5° Grado grupo “D”, se conforma por 33 alumnos cuyas edades fluctúan entre los 9 y 11 años de los cuales 18 son niñas y 15 son niños.

Después de la entrevista encaminada a detectar partir de la opinión del alumno, si la aplicación del programa de valores fomento el desarrollo de actividades y valores positivos para el trabajo académico, solidario, respetuoso y tolerante, los resultados fueron los siguientes:

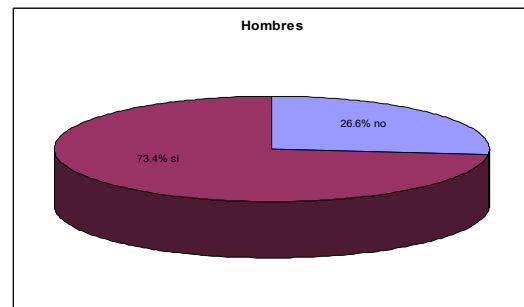
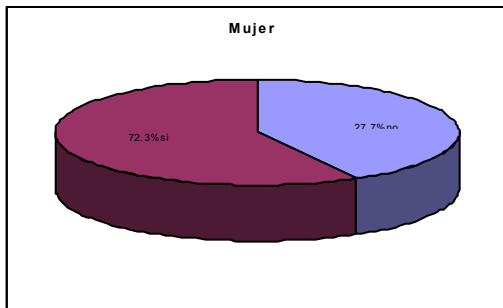
El 26.6% del alumnado de género masculino opina que el programa no tubo resultados para lo que se planeo.

El 73.4% del alumnado del mismo género considera que la aplicación del programa apoya el desarrollo moral del grupo.

El 27.7% del género femenino considera que no hubo cambio conductual, producto de la aplicación del programa.

El 72.3% de las niñas del grupo, considera que el programa si contribuyó en el desarrollo moral del grupo.

Gráfica 1 y 2. Porcentajes obtenidos por niños y niñas del 5° grado grupo “D”, respecto a si su grupo presentó cambios actitudinales y valorales, después del trabajo con el programa de valores.



## **Conclusiones.**

Como síntesis del estudio de caso me parece importante reconocer que la transformación cultural a la que nos enfrentamos hoy en día, representa un verdadero desafío para la formación valoral desde el aula.

Interesa resaltar que la presente experiencia muestra que educar en valores es difícil, pero también es posible hacerlo.

En términos generales podemos decir que a pesar de dificultades como el bajo desarrollo cognitivo de un porcentaje representativo del grupo, el programa de valores privilegia el desarrollo moral en el niño de quinto grado. A diferencia del inicio del ciclo escolar, el trabajo se realiza en un ambiente de mayor diálogo y en un clima mucho más respetuoso y solidario.

## Bibliografía.

Asensio, J. M. (2004). Una Educación para el diálogo. Barcelona: Paidós.

Beas Franco, J. Santa Cruz Valenzuela, J. Thomsem Queirolo, P. Utrera García, S. (2005). Enseñar a pensar para aprender mejor. Chile: Alfaomega.

Boggino, N. (s/f). Los valores y las normas sociales en la escuela: una propuesta didáctica e institucional. Homo sapiens.

Candela, A. (mayo-agosto, 2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, número 12. pp. 317-333.

Cortina, A. (1998). El quehacer ético. Guía para la educación moral. México: Aula XXI/Santillana.

Desinano, N., F. Avedaño (2006). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Argentina: Homo sapiens.

D' Hainaut, L. (s/f). Objetivos didácticos y programación: análisis y construcción de currículum, programas de educación, objetivos operativos y situaciones didácticas. España: Oikos-tau,s.a.

Díaz, A. M. J., y C. Medrano (s/f). Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Ediciones mensajero.

Díaz, B. F., y G. Hernández (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Garza, C. (2004). Comunicación en los valores. México: Ediciones Coyoacán.

Hirsh, A. (Comp.) (2005). Educación y valores. México: Ediciones Gernika.

Hofstadt, R. (2005). El libro de las habilidades de comunicación. España: Ediciones Díaz de Santos.

L. Meece, Judith. Desarrollo del niño y del adolescente. Editorial Mc-Graw Hill.

Latapí, S. (1997). Tiempo Educativo Mexicano III. México: Ediciones Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Latapí, S. (1997). Tiempo Educativo Mexicano IV. México: Ediciones Universidad Autónoma de Aguascalientes. Primera Edición.

Martinez, S. (noviembre-diciembre, 1994). Problemas de comunicación en el aula, en Revista Mexicana de Pedagogía, México, año V, Núm. 20. pp.20-29.

Pansza, G. (2001). Fundamentos de la Didáctica. México: Gernika.

Pérez, R. (2004). Los nuevos lenguajes de la comunicación. Barcelona: Paidós.

Prieto, C. (1999). La comunicación en la educación. Argentina: Ediciones ciccus la crujía.

Puig, R. J. (1996). La construcción de la personalidad moral. España: Paidós.

Román, P. (2006). Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Arrayán editores.

Román, P. (2005). Lenguaje y Comunicación- 6° Año Básico. Guía didáctica para el profesor. Modelo T. Chile: Arrayán Editores.

Santiago, G. (2004). El desafío de los valores: una propuesta desde la filosofía con niños. Argentina: Novedades educativas.

Schmelkes, S. (1997). La escuela y la formación valoral autónoma. México: Secretaria de Educación Pública.

Schmelkes, S. (2004). La formación de valores en educación básica. México: Secretaria de Educación Pública.

Secretaria de Educación Pública.(1993). Plan y Programas de Estudio 1993. México: Secretaria de Educación Básica.

Tedesco, J. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Argentina: Fondo de cultura económica.

Trillo, F. Rubal X. Zabalza M. (2003). La educación en actitudes y valores: dilemas para su enseñanza y evaluación. Argentina: Homo sapiens.

Yuren, C. (2000). Formación y puesta a distancia, su dimensión ética. México: Paidós.