



UNAM IZTACALA

# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

### UNA PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A ( N )  
MILDREDT GABRIELA TORRES VELÁZQUEZ  
NANCY MARIBEL ZEPEDA SANTIN

**Directora:** Dra. MARÍA ANTONIETA COVARRUBIAS TERÁN  
**Dictaminadores:** Dr. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ  
Lic. FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ GARCÍA





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 GENERALES*

*Agradecemos de forma muy especial a familiares, amigos y profesores que nos acompañaron a lo largo de la construcción del sueño de ser profesionistas. Gracias por estar con nosotras en los momentos más difíciles pero también en los más gratificantes de esta meta.*

*A la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ya que gracias a su apoyo respecto a la gama de profesores reconocidos con los que cuenta, hemos llegado a comprender que no hay soluciones fáciles para problemas difíciles, que debemos luchar por lo que queremos y que éste, es apenas el comienzo de una vida, asimismo por haber hecho de nosotras seres humanas con capacidad creadora y de servicio a la sociedad.*

*Agradezco el apoyo, los consejos, los consuelos y la compañía de mi familia, mis amigos y mis profesores en el trayecto de esta grandiosa etapa de mi vida que finalmente cierra con broche de oro el mejor de los proyectos y una de las más importantes decisiones de mi ser.*

- ❖ Agradezco a mis padres Araceli y Fermín por el apoyo económico y emocional de todas las formas, para construir este sueño, que deslumbra en mi mejor éxito culminado, pero también en el nacimiento de una meta profesional.*
- ❖ Dedico especialmente este esfuerzo a mi esposo Javier y a mi pequeñita Litzy Ximena por ser la plataforma emocional para siempre seguir adelante.*
- ❖ Gracias Javier por recordarme en todo momento mis anhelos, mis objetivos y todo aquello prioritario para mí. Por compartir conmigo el sueño de superación y éxito; de libertad y crecimiento.*
- ❖ Gracias Ximenita por ser mi motivación para querer ser siempre mejor, por despertar junto a mí y recordarme cada día que he aprendido a tomar decisiones y mantenerme firme ante ellas. Gracias por hacerme tan feliz y permitirme que este esfuerzo llegará a su fin.*
- ❖ Agradezco a mis amigos, Irma Orozco, Javier, Ashel y Nancy, por tener con quien compartir y desahogar mis momentos de cansancio, incertidumbre, impaciencia; los momentos de logro y sabiduría, aquellos de flaqueza y duda.*
- ❖ También valoro la dedicación de todos mis profesores por el conocimiento que guiaron y alimentaron con su sabiduría. Agradezco especialmente su tolerancia, motivación y enriquecimiento a la Dra. Antonieta Covarrubias y al Dr. Adrián Cuevas.*

*Gracias a todos, amigos y familiares que me acompañaron en este camino para hacer posible el mejor de mis logros: ¡ser una profesionalista!*

**Mildredt Gabriela**

*En principio agradezco que este sea un espacio para exponer aquellas cualidades de quienes me acompañaron en este triunfo; ya que mi gratitud es el prestigio que ante mis ojos ustedes han ganado.*

*❖ A mi madre, por guiar mi camino y estar siempre junto a mi en los momentos más difíciles, también, agradezco su apoyo, paciencia, comprensión, ayuda, tiempo y optimismo, que hizo posible que mi esfuerzo (que también es suyo) se consumará en la presente meta.*

*❖ A mi padre y hermanos Luis y Dulce quienes con su cariño, me acompañaron en este proceso de aprendizaje, rindiendo su apoyo incondicional y atención por el mismo.*

*❖ A Isaac, mi novio, quien en todo momento me enseñó que el esfuerzo y la satisfacción, sólo están divididas por el tiempo, asimismo, le agradezco por escucharme, acompañarme en cada instante, entenderme e impulsarme en los objetivos/proyectos que me propongo.*

*❖ A mi Aby, un ejemplo a seguir, ya que con su sabiduría y experiencia me brindo sus conocimientos para llevar a cabo esta tesis, así como mi ejercicio profesional y personal.*

*❖ A mis tíos Zepeda Antúnez, puesto que me guiaron e impulsaron para concluir correctamente mis estudios.*

*❖ A Gaby por escucharme y aconsejarme adecuadamente con respecto a mis tropiezos, pero sobre todo por ser mi confidente a quien mencioné mis frustraciones.*

*❖ Al Jardín de niños Mickey, por la confianza que depositaron en mi, ya que gracias al personal que lo compone, pude lograr además de la presente meta, muchas más a nivel profesional.*

*❖ A mi compañera de tesis Mildredt, quién además es mi amiga, con la cual he compartido experiencias gratificantes a lo largo de la carrera y a quien le tengo un profundo aprecio.*

*❖ A nuestra asesora Tony, quien de manera especial estuvo al pendiente del desarrollo profesional de nosotras y por demostrarnos con su ejemplo, a ser emprendedoras y constantes en nuestras decisiones, además de ser nuestra guía en el descubrimiento de los secretos de la sabiduría que encierra este camino. ¡Fue un placer haber sido su alumna!*

**Nancy Zepeda**

## ÍNDICE:

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1.

LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE MÉXICO 11

1.1. La educación postmoderna en México 17

1.1.1 Métodos de enseñanza postmodernos y su repercusión en  
la formación de valores 22

1.1.2 Los medios de comunicación y los valores 29

1.2. ¿Qué son los valores? 33

1.2.1 Clasificación de los valores 39

1.2.2 Relación valores- actitudes 43

1.3. Los contextos y la formación de valores 48

1.3.1 Estado/ comunidad 51

1.3.2 Escuela/ familia 54

CAPÍTULO 2.

LA FORMACIÓN DE VALORES: DISTINTAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS 60

2.1.1 Perspectiva conductual 61

2.1.2 Perspectiva genetista o cognitiva 65

2.1.3 Perspectiva psicoanalítica 74

2.1.4 Perspectiva Humanista 77

2.1.5 Perspectiva histórico- cultural 80

CAPÍTULO 3.	
VALORES ESENCIALES DEL TALLER	94
3.1. Honestidad	96
3.1.1 Estrategias para su formación	100
3.2 Cooperación	103
3.2.1 Estrategias para su formación	110
3.3. Tolerancia	116
3.3.1 Estrategias para su formación	118
CAPÍTULO IV.	
PROPUESTA DEL TALLER DE VALORES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA	120
4.1 Principios del proceso enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva histórico cultural	122
4.1.1 Toma de decisiones en la construcción del programa del taller de valores	133
4.1.2 Estrategias de trabajo para el diseño de un taller de valores	148
4.2 Consideraciones para llevar a cabo las técnicas- dinámicas del taller de valores	160
4.2.1 Papel del facilitador (educador) y de la familia del taller	167
4.2.2 Desempeño del grupo y situación contextual	176
4.3 Técnicas / Dinámicas	179
4.3.1 Honestidad: dinámicas para promoverla	187
4.3.2 Cooperación: dinámicas para promoverla	195
4.3.3 Tolerancia: dinámicas para promoverla	202
CONCLUSIÓN	209
REFERENCIAS	217
ANEXOS	223

## RESUMEN

Los valores son el eje rector de la acción humana, por tanto, la educación y el trabajo continuo en la mejora de sus métodos son y serán importantes en toda época de la historia, aun cuando la tecnología y la información sean excesivamente aceleradas.

Por ende el objetivo del presente trabajo se basa en brindar una alternativa para el ejercicio de la construcción de valores bajo una propuesta de un taller del mismo, dirigido a nivel de educación básica, específicamente a los primeros años de escolaridad primaria. Este trabajo pretende identificar la importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación de valores en niños de educación básica; analizar la educación postmoderna y sus repercusiones en la construcción de valores, así como las diferentes adversidades que han dificultado la adquisición y desarrollo moral.

Dicha propuesta está bajo principios de la perspectiva histórico-cultural, y se hace sugerencia de una serie de etapas a considerar para el diseño de un taller de valores, donde se resalta la importancia de elementos como la vivencia, la socialización, la reflexión, el análisis y la internalización.

Asimismo, la metodología que rige esta propuesta es la planeación sistematizada de la vivencia e interacción de los individuos para generar experiencia significativa y positiva que sea capaz de permanecer o formar parte de las personas y sus acciones. El diseño del taller está compuesto desde la detección de necesidades, la toma de decisiones por consenso, la elección de dinámicas adecuadas a la edad de la población, la planeación de cada una de las sesiones y la evaluación de éstas. Aunado a ello, se realizan explicaciones acerca de las estrategias que sugiere la perspectiva teórica que rige éste trabajo, así como sugerencias acerca de la preparación de los docentes o facilitadores que guían el taller, como de las condiciones contextuales óptimas para la aplicación del éste. Por otra parte, también se mencionan actividades a realizar dentro del ámbito familiar para fortalecer el trabajo vivencial en la escuela.

A partir de los argumentos anteriores, consideramos que el presente trabajo difiere de aquellos encontrados en varios años (al menos en México), ya que éste, además de tomar en cuenta un marco teórico, genera alternativas prácticas que impacten y estén acorde a las necesidades actuales de la población mexicana.



## INTRODUCCIÓN

Trabajar hoy en día los valores resulta un gran reto, ya que los cambios que se viven en la actualidad cada vez se presentan con mucha mayor rapidez, además de existir diferentes y excesivas cantidades de medios que intervienen en esta labor, tanto de manera directa como indirecta; por tanto se convierte el estudio de los valores en un tópico necesario, indispensable e importante para la sociedad en general.

La transformación de las formas de vida, la velocidad de la información, los avances tecnológicos, entre otros, han provocado el despliegue de una serie de evoluciones a nivel social y cultural, como por ejemplo: de estilos de crianza, de roles en el sexo masculino y femenino, y de acceso a información de cualquier índole (violento, pornográfico, etc.), así como la apertura en televisión y juegos de video con temas de contenido violento, deshonesto, de falta de respeto... La misma mercadotecnia ha incitado a actuar de diversas formas que se encuentran dentro de las conductas no aceptadas socialmente.

Al haber cambios en la transformación de aquellos constructos internos que rigen la vida de todas las personas “los valores” transforman al mismo tiempo nuestros actos y comportamientos ante las situaciones más cotidianas y las más nuevas. Los valores son el eje o motor de todo lo que hacemos, decimos, pensamos, decidimos, son todo, son el *“principal ingrediente de los avances, evoluciones, retrocesos o involuciones en el planeta mismo”*.

Sin embargo, en la actualidad la vida tan acelerada, la magnitud y accesibilidad de información, los discursos sociales, la diversidad y la utilización de los medios, han provocado una influencia significativa de los medios de comunicación y por tanto una transformación en la enseñanza-aprendizaje de los valores. Cada día notamos con mayor frecuencia problemas en la sociedad de falta de justicia, de respeto, de tolerancia, de equidad, de amor, de libertad; cada vez son más las noticias de delincuencia, de vandalismo, de embarazos adolescentes, de drogadicción, de fraudes, entre otros aspectos.

Con lo mencionado se pretende dar cuenta, que con la apertura de ideologías en las comunidades modernas se ha dado pauta a una revolución y diversidad de valores, por ejemplo, el cambio de época (hacia la modernidad) trajo consigo una serie de transformaciones en la percepción de la realidad, del mundo, de la vida, de la pareja agregando a este respecto, los “valores”, puesto que sumado a los cambios arriba mencionados se adhiere la falta de integración y atención de los padres en la educación de los niños ( Covarrubias, 2008 ).

En la actualidad los cambios de la postmodernidad han interferido en la pérdida de los valores, pues se encuentra la consideración de lo actual y placentero, lo cual provoca un interés en “*la riqueza fácil, la ciencia y la tecnología al servicio no del ser humano y sus posibilidades de desarrollo, sino del lujo y del confort*” (Pág. 100, Covarrubias, 2008), esto implica como la autora lo argumenta: una *satisfacción del ego*, lo que complica y/o impide una estabilización en la personalización que crea a su vez lo que llaman “*vacío*”<sup>1</sup>, asimismo, esto genera una falta de valores, al no tener en cuenta al otro (s), como parte de su existencia social. Es decir, que retomando lo mencionado por Covarrubias (2008), existe una paradoja en la vida postmoderna, dado que hay una necesidad de expresar lo que en realidad sentimos, pero no de escuchar a los demás, “no importa lo que sientan los otros”.

Un ejemplo que cita Covarrubias (2008) al respecto, son los programas televisivos, donde muestran al público la vida privada de actores, en el que el espectador se constituye como un observador pasivo, el cual incurre en el enjuiciamiento de los actos.

Aunado a lo anterior, otro de esos cambios es el concepto de *familia afectiva*<sup>2</sup>, donde la madre ya es capaz de tomar decisiones y aportar a la economía de su familia y por tanto de exigir se le tome en cuenta en ámbitos diferentes al familiar (López 2001, en Covarrubias, 2008). En este cambio, consideramos que puede verse involucrada la falta o escasez de atención de la madre hacia sus hijos, puesto que al estar involucrada en

---

<sup>1</sup> Fenómeno que muchas personas experimentan como un NO saber lo que desean y sienten, en ello impera lo efímero (Lipovetsky, 2002, en Covarrubias, 2008).

<sup>2</sup> Los abuelos y tíos forman parte de la familia y esta deviene de la familia extensa, dado que el padre ya no es el único que sustenta económicamente a la familia (López 2001, en Covarrubias, 2008).

diferentes y tantas responsabilidades y actividades, reduce el tiempo y atención brindada al hogar, lo cual ha generado dificultades en el control educativo y moral de los infantes, pero a su vez ha permitido la resignificación de roles y revaloración de los mismos.

Con esto no pretendemos responsabilizar a la madre de la falta de valores, por el contrario estamos reuniendo un conjunto de factores que han contribuido en la pérdida de formación de éstos. La mujer en la época postmoderna se ha visto en la necesidad de ingresar al campo laboral por carencias económicas, así también por el reconocimiento profesional que merecen desde hace años.

Otro ejemplo de los problemas que se viven en la actualidad y sus repercusiones en los valores a nivel individual y social son el alto índice de violencia y delincuencia (ya presente en niños) inducido por programas televisivos y video-juegos, lo cual ha provocado un decremento importante del respeto hacia la individualidad de las personas, una falta de honestidad consigo mismos y por tanto, también se genera en la sociedad, una desconfianza y poca tolerancia hacia personas consideradas “diferentes” y/o de bajos recursos económicos.

Con lo argumentado, resulta evidente la importancia de resaltar que la falta de educación en valores es una tarea social que se desarrolla en contextos distintos, no se limita a la familia, y partiendo de ello la propuesta aquí presentada refiere al ámbito escolar como uno de los ámbitos oportunos para la construcción de los valores de forma significativa.

Schmelkes (2004, b) alude que uno de los factores que ha favorecido a los problemas sociales como la burocracia, la deshonestidad y delincuencia imposibilitado mantener la educación moral como una condición primordial para los seres humanos, es la falta de educación y procesos de poca calidad que se les ofrece a los infantes desde el nivel básico. Por ende, dichos autores sugieren que se debe comenzar por el reestablecimiento de un buen nivel educativo, ya que las cifras demuestran un bajo rendimiento en niños que cursan tanto primaria como secundaria y precisamente en esas etapas es en las que se ha encontrado un comienzo o tendencia hacia conductas inaceptables socialmente.

Al respecto Guevara (2004) después de reportar una serie de investigaciones educativas, menciona que un factor meramente primordial para que haya una educación de calidad es la existencia de una concordancia entre lo investigado y lo que realmente se lleva a cabo en la práctica con los niños, ya que ella concluyó que actualmente existe un claro divorcio entre el sistema educativo formal y la investigación educativa que se supone debe nutrirlo, amén de la falta de correspondencia entre el currículo escrito y la práctica didáctica. Por ende, nos lleva a considerar que aún algunas de las instituciones escolares tienen enormes dificultades para responder a las exigencias de transformación de sus prácticas y resultados; lo cual a su vez dificulta las técnicas de enseñanza- aprendizaje en general y por tanto de la educación en valores.

El punto de coincidencia entre los diversos autores es que el cambio en el sistema educativo nacional no sólo debe operar en cuanto a la reestructuración de la propia organización administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los centros educativos, sino realmente nutrirse de la investigación para la toma de decisiones y así generar herramientas para contrarrestar el grave problema de la educación en valores.

Por ello, es meramente importante enfocar los problemas educativos desde el punto de vista preventivo, y por ende se sugiere que valdría la pena que en nuestro país el psicólogo desarrollará investigaciones y propuestas, no sólo para ampliar su campo profesional, sino para contribuir al grave problema educativo que enfrentamos. Es necesario que los psicólogos educativos mexicanos dejemos de lado las descalificaciones mutuas y enfocar nuestros esfuerzos a desarrollar investigaciones sistemáticas para nutrir y retroalimentar a la educación básica y por tanto, dentro de la misma, a la educación moral.

Luego entonces, también se observa la necesidad de una reorganización de los ámbitos sociales en los que el individuo busca construirse asimismo como persona, de ahí que consideramos que una forma de promover fortalezas en los niños sea promoviendo la no enajenación de dichas inconsistencias educativas contraídas de los medios masivos y postmodernos de comunicación, de tal manera que les permita tomar decisiones por ellos mismos a través de la construcción de valores.

Por lo que podemos responder a la interrogante alusiva a que si ¿es o no posible educar en valores? Indicando que sí es posible dicha educación moral, sin embargo, no una educación como se piensa desde la perspectiva tradicionalista, esto es, una educación en valores basada en la memorización y la repetición, o impartición de conferencias informativas, sino que la propuesta que aquí se realiza esta bajo la plataforma de la perspectiva histórico cultural que ante pone sobre todo los métodos educativos la experiencia y la participación activa del educando, ya que una conferencia o la memorización de conceptos no garantiza la transformación y/o práctica de los valores. Pero la vivencia propia es plausible a la concientización, la reflexión y la internalización.

La perspectiva histórico-cultural plantea aprender a partir de la práctica cotidiana, en contextos de interacción diaria como la escuela o la familia, ya que además de la vivencia, existe intercambio de experiencias entre un individuo y otro, lo cual enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta propuesta, parece algo no tan complicado, pero debe llevar un control, una orientación y tener planteados claros los objetivos y lo que se enseña, pues aunque pareciera que todos sabemos qué son los valores, existe también una confusión y dilema al momento de determinar qué enseñar a los niños, por lo que es importante la coherencia entre lo que se dice y se hace por parte de los coordinadores, mediadores o facilitadores (denominados así en este proyecto).

Dentro de los contextos actuales, tan cambiantes e impredecibles, la perspectiva histórica cultural se muestra flexible a las necesidades, y a pesar de que la vivencia es algo que experimentamos todos los días, por ello es importante diseñar las condiciones más optimas para un aprendizaje significativo; donde se tomen en cuenta aspectos importantes como la emoción y el sentimiento durante las experiencias propias.

Estamos concientes que la educación en valores no es ninguna tarea fácil, así como menciona Giniebra (2002) es una tarea de dilemas, pero el quehacer del psicólogo no se limita a generar propuestas teóricas acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje, sino que como psicólogos es importante estudiar y proponer una educación en valores, puesto que en ellos intervienen conocimientos populares, creencias, costumbres, tradiciones, entre otros aspectos sociales que integran a los individuos y estos sufren transformaciones

conforme transcurren los años, es decir, para cada época y cultura varían los valores a los que se les da prioridad.

Sin embargo, y pese a las dificultades aparentes con las que nos enfrentamos, se encuentra la alternativa del “aprendizaje activo<sup>3</sup>” propuesta por González y América (1995), quienes aluden que es funcional para llevar a cabo una mejor educación en general, pero en este caso la retomaremos para la construcción de valores, dado que nuestra función como psicólogos es favorecer el desarrollo y promover cambios en el comportamiento que generen una mejor calidad de vida.

En esta propuesta también se hace énfasis a la participación activa de los actores del evento educativo, es decir, se pone especial atención en la relación que se establece entre adultos y niños que “sea bidireccional”. Esta idea está basada en la necesidad de resaltar las fortalezas de los niños, lo que a su vez ayuda a la conformación de un ambiente propicio para que se establezca una relación que no termine en la escuela, sino que pueda trascender a los sistemas familiares y comunitarios que se relacionan con el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, se encuentra Acevedo (1997) y Aguilar (1991) quienes opinan que una de las formas de poder llevar a cabo lo planteado con anterioridad (aprendizaje activo) es por medio de la realización de un taller y no de un curso, ya que mediante un taller resulta más factible llegar a un aprendizaje significativo a partir de la interacción con los otros. Tal como mencionan Vygotsky (2003), Joseph y Roviora (2003), la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que implica. El aprendizaje se produce en la interacción con las otras personas, pues como dicen Lenontiev y Luria (1968, en Ovejero, en: Vinuesa, 2002) “*Si todo el desarrollo de la vida mental del niño tiene lugar en el proceso de la interacción social, esto implica que esta interacción y su forma más sistematizada (el proceso de enseñanza), conforma el desarrollo del niño, crea nuevas formaciones mentales y desarrollo a procesos mentales superiores*” (Pág. 168).

---

<sup>3</sup> Aprendizaje generado para que los “niños tengan experiencias directas y discusiones de grupo sobre temas que les permitan obtener significados y construir su conocimiento” (González y América, 1995; Pág. 7).

Sin embargo, los educadores enfrentan un temor al querer cubrir las necesidades e intereses que integran a los individuos en formación. Además de afrontar el riesgo de mantener vigentes algunos de los valores “tradicionales”, que ya no son lo suficientemente pertinentes y acertados para las necesidades actuales de la sociedad, pero de igual forma existen valores “tradicionales” que continuarán teniendo la misma importancia que hace años, como: la honestidad, el respeto... que aunque en la actualidad son llevados a cabo de diferente forma o intensidad que antes, sigue siendo el mismo valor y con una gran relevancia en nuestras vidas.

Ya conscientes de las circunstancias actuales de una sociedad en declive respecto a los valores y viviendo como consecuencias la delincuencia, el vandalismo, la drogadicción, la desintegración familiar, entre otros, es importante dar prioridad a la educación en valores desde la infancia principalmente en la familia y la escuela, resaltando la función que éstos mismos juegan para lograr una vida armónica.

La escuela es un ámbito importante y decisivo, como se acaba de aludir, y por ello se pretende brindar una alternativa desde ese espacio; dado que ésta constituye un sitio social en el cual el alumno se forma en valores confrontando las referencias sociales y familiares con aquellas propias de la escuela. Y cuando los alumnos tienen poco tiempo de haber ingresado a la escuela (aproximadamente del 1er al 3er año de escolaridad) se encuentran con un orden establecido y con normas y valores prefijados por “alguien extraño” con quien (es) no tienen en principio lazos sociales. Se trata de una estructura normativa formal y explícita en la cual deben insertarse. Además, de que en esta institución es donde el niño pasa una importante parte del día; por ende la presente propuesta se encuentra enfocada a la educación en valores desde este ámbito, retomando asimismo la importancia que juega lo social, histórico y cultural en este proceso de construcción de valores, ya que dicha concepción se ve influenciada por las diversas costumbres que tiene la sociedad de acuerdo a su época y carencias y/o necesidades que enfrenta la sociedad en diferentes tiempos, así pues, es que tanto la historia, como la cultura y la sociedad van regulando las actitudes que toman las personas con respecto a sus valores.

Lo anterior demanda la puesta en práctica de una labor educativa que coloque al educando en el centro de la transformación creadora, y por ello se pretende dar un significado cognitivo (saber como se define), afectivo (promover la reflexión acerca de los sentimientos negativos y positivos que contiene ejercer o no los valores) y conductual (aprender a ser coherentes o al menos intentarlo, en lo que se aprende y lo que se hace, es decir, ejercer con acciones voluntarias los valores). Enfatizando su importancia en la convivencia con los iguales, los adultos y uno mismo.

Esperando que el impacto de esta composición sea significativa para los infantes y se promueva el ejercicio de los valores de forma conciente y generalizada, y no de forma tradicional (obediencia y conformismo), sino que se rescate la importancia de la interacción con el otro, además de tener en cuenta las consecuencias que trae consigo el ejercicio de los valores.

De manera que con lo mencionado en párrafos anteriores, podemos asumir que un valor es el eje rector de nuestras conductas o acciones, que refleja nuestros pensamientos, sentimientos, emociones, deseos y aspiraciones, es decir, nuestra conducta es una muestra ante los demás de lo que somos; y la importancia de los valores, en donde quiera que sea, para la sociedad que fuere radica en la permanencia de una vida con calidad (Giniebra, 2002). Asimismo, el ejercicio de los valores es el medio para lograr una vida armoniosa y es también una garantía de un individuo exitoso y satisfecho consigo mismo de las consecuencias de sus propias acciones.

Por ende en el presente trabajo de investigación teórica se tiene como objetivo: brindar una propuesta para la construcción de valores en niños de educación básica.

Para tal fin en el en el primer capítulo se mencionan aspectos relacionados con la formación de valores en la educación formal en México; el cual hace referencia a las problemáticas que la sociedad postmoderna enfrenta, en cuanto a las diversas estrategias de enseñanza- aprendizaje que se han emitido en nuestro país, así como las nuevas maneras de transmitir los valores; y aquí también hacemos hincapié a la cantidad desmedida de



información que emiten los medios de comunicación, criticando la calidad de estos contenidos y además los obstáculos que estos significan en el aprendizaje de los niños.

Por otro lado, en este capítulo también se hace énfasis en la conceptualización del término “valores”, dado que se han encontrado controversias en lo que implica dicho concepto, de manera que se aludirán las diferencias, similitudes, así como las diversas clasificaciones del mismo.

Dentro de esos apartados se añade lo que son las “actitudes”, puesto que autores como Báxter (2003), Osnaya (2001) y Vinuesa (2002), mantienen que la mayoría de nuestras actitudes se ven permeadas y /o influenciadas por los valores que construimos en la niñez por parte de las enseñanzas de nuestra familia, escuela y comunidad, y que en la adultez tenemos como ciudadanos. Por lo que las actitudes resultan un factor clave para abordar, entender y manifestar los valores que cada persona tiene.

En el segundo capítulo se describen cinco perspectivas teóricas y la forma en la que conciben e incluyen a los valores en sus respectivos planteamientos. Entre las aproximaciones teóricas que se referirán están: la conductual, la cognitiva, la humanista, psicoanalítica y la histórico cultural; en las cuales se desarrollará su explicación y posición respecto a la adquisición de los valores, y finalmente se justificará el porqué se decidió retomar la perspectiva histórico cultural como eje rector del presente trabajo.

Mientras que en el tercer capítulo, se presenta una recopilación de información, respecto a algunas incidencias en la construcción de los valores como la honestidad, cooperación y tolerancia en el ámbito de la educación básica, aludiendo la definición de cada valor mencionado, su importancia y señalando algunas estrategias y/o alternativas usadas para su formación.

En el capítulo cuatro se proponen una serie de dinámicas interactivas para el diseño de un taller de formación de valores (específicamente de los valores de la cooperación, tolerancia y honestidad) dirigido a niños de educación básica. Enfatizando los principios del proceso de enseñanza- aprendizaje que plantea la perspectiva histórico cultural, para

que continuamente se sigan señalando la detección de necesidades, las diferentes tomas de decisiones por las que tiene que pasar dicha planeación del taller; sin dejar de mencionar algunas estrategias de trabajo para llevar a cabo el mismo.

Mencionando algunos aspectos esenciales con respecto a la definición tanto de las técnicas como las dinámicas, asimismo sus implicaciones con respecto a la enseñanza-aprendizaje que se pretende lleguen los niños. Para continuamente puntualizar cada una de las dinámicas con sus respectivos materiales, tiempos, objetivos, etc., en relación con cada valor señalado (cooperación, tolerancia y honestidad). Finalmente se mencionan las conclusiones pertinentes en cuanto al tema/ propuesta y objetivos señalados con anterioridad.

# CAPÍTULO 1

## LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE MÉXICO

*“Cada hombre está inmerso en una cultura, de ella depende y sobre ella influye. Él es al mismo tiempo, hijo y padre de la cultura a la que pertenece”*

Báxter (2003)

Tomando en cuenta el objetivo general del presente trabajo, el cual hace hincapié en brindar una propuesta para la construcción de valores en los niños de educación básica, resulta conveniente hacer mención en primera instancia de los aspectos generales de la educación en México para de ahí considerar la importancia que tiene el proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación de valores en niños a nivel primaria y así analizar la educación post moderna y sus repercusiones que ha tenido en este proceso de construcción de valores, es por ello que a continuación se aludirán aquellos aspectos que permitirán tener un panorama general y las bases para formular dicha propuesta.

Cada sociedad es portadora de determinados valores que son asimilados por el niño, adolescente o joven en forma de orientación valorativa de acuerdo con las particularidades de la sociedad en que vive, las características de cada etapa de su desarrollo y la experiencia personal. Es por ello que Báxter (2003) menciona que es muy importante que el maestro domine lo aludido, puesto que le permitirá dirigir más adecuadamente su labor pedagógica.

En la concepción que sustenta Báxter (2003) acerca de la educación y la formación de valores es que la personalidad del individuo se educa, forma y desarrolla no sólo bajo la influencia de acciones dirigidas hacia la finalidad del sistema educacional, sino también en un amplio contexto social, puesto que el sujeto vive en una sociedad donde los valores ocupan un nivel relevante. Por ende, la misma autora alude que los valores responden a los intereses y necesidades de la sociedad, y que están presentes en el tipo de hombre que ella

requiere, para lo cual se establece en cada país la política educativa que orienta a la labor escolar.

En lo referente a México, se puede decir que existe poca información publicada y contundente acerca de cómo es que se llegó al acuerdo de impartir ciertos valores a los niños de educación básica; sin embargo, en el texto de Latapí (1999), se describen algunos de los avances y formas en la que se fue constituyendo la materia de formación cívica y ética, pero lo enfatiza más a nivel secundaria, ya que brinda una amplia explicación de cómo se llegó a dicho acuerdo con la inclusión de materias de civismo y ética, lo cual permite un acercamiento de cómo es que la SEP (Secretaría de Educación Pública) concibe los valores, la moral, la ética, entre otros.

Latapí (1999) presenta un panorama de la construcción de los valores en México a partir de lo implementado por la SEP, en él, se describe cómo es que a principios de 1999, la SEP introdujo en los grados de secundaria, la asignatura de “Formación Cívica y Ética”, en sustitución del Civismo y Orientación Educativa, la cual es tomada como una decisión muy importante, puesto que se vuelve a rescatar la educación de la moral (valores) en función formativa de la escuela Secundaria, donde el objetivo partía de: poner de relieve la educación para la democracia, relacionar los objetivos de la educación cívica con los valores éticos y abrir un espacio curricular propio a la formación moral, importante durante la adolescencia; así como apoyo en la búsqueda de convicciones y valores que den pleno sentido humano a su vida y como ayuda a la maduración de su libertad responsable.

Otro aspecto importante de retomar dentro de dicha propuesta de la SEP es el papel y la atención que le da a la participación de los padres, con el objetivo de que haya una mayor congruencia entre lo planteado por la orientación educativa y la experiencia en la familia de los educandos y así obtener mejores resultados, como se planteará en capítulos posteriores.

Dentro de ésta inclusión de la moralidad y los valores en la educación formal de México, como parte de una asignatura tanto a nivel primaria como a nivel secundaria muestra los avances y retrocesos de México comparado con otros países y uno de los

mayores avances de programas específicos de la moralidad, fue cuando se presentó la promulgación de la laicidad escolar, ya que en ese año de 1874 se introdujo en el currículo la asignatura de la Moral; mientras que por otra parte, también se procuraba separar a la iglesia de la enseñanza en escuelas públicas.

De manera que el currículo propuesto por el primer Congreso de Instrucción (1889-1890) para la primaria incluía tanto la Moral como la Instrucción Cívica, y esta propuesta pasó a ser ley el 21 de marzo de 1891; en ella se utilizó por primera vez el término “laico” al establecerse que *“la enseñanza obligatoria que se imparte en las escuelas oficiales será además gratuita y laica”* (Duvlan y Esteva, Vol 1, en Latapí 1999, Pág. 71).

Es aquí donde se puede observar la forma en la que se encontraron relacionados los procesos de laicidad en la educación y la iniciativa de contar con materias relacionadas con la moral y ética, puesto que ambos estuvieron ligados en fechas y propuestas para una mejor y nueva educación, pero a su vez se enfrentaron a problemáticas acerca de qué valores serían los adecuados para inculcar a los educandos, ya que antes los proponía la iglesia; pero a pesar de ello Stephenson, Ling, Burman y Cooper (2000), aluden que los individuos pueden (independientemente de la relación que exista entre la iglesia y la educación) actuar moralmente, sin necesidad de que sus acciones estén o no sustentadas por algún elemento religioso; es decir, bajo esta concepción los valores pueden ser prescritos por la religión, pero ésta no es indispensable para establecer valores que sean la causa de actos morales.

Sin embargo, en la época del Porfiriato, se presentó un cambio en la ley de educación primaria de agosto de 1908; ya que desapareció la Moral como materia y sólo quedó la instrucción cívica. Asimismo con la Revolución y la Constitución de 1917 se dio un paso más en cuanto a la laicidad; dado que el artículo 3° estableció que la educación oficial sería laica, también en los planteles particulares a nivel primario. El ideario educativo de la nueva Constitución, la libertad y la democracia liberal quedaron desplazadas por los propósitos de hacer avanzar la justicia social y de fortalecer un estado centralista y autoritario. Mientras que Carranza en noviembre de 1918 envió otra iniciativa de ley, la cual no logró ser aprobada. Su iniciativa terminaba diciendo: *“Las leyes*

*impracticables, allanando el camino de la injuria, orillan al pueblo a la violencia y al menosprecio de los mandatos escritos*". Ello ilustra la preocupación por parte de Carranza acerca de la violencia durante esa época (Latapí, 1999).

En 1926 el entonces secretario de Educación Pública José Manuel Puig Cassauranc expidió un código de Moralidad que contenía 11 "leyes", se precisaban los propósitos que el alumno debía hacer suyos y se presentaba un cuadro de "virtudes practicadas" en el que el niño debía efectuar su examen de conciencia, registrando la frecuencia con que realizaba determinados actos ("en mis pensamientos, en mis palabras, en mis acciones o en mis pasiones"); y en el último renglón el profesor escribía su firma de aprobación (SEP, 126, pp. 44, en Latapí, 1999). Las 11 "leyes" que confirman ese Código debían ser acatados por los niños "*para merecer el nombre de buenos mexicanos*"; a grandes rasgos algunos de los ejemplos de dichas leyes era la fidelidad a la civilización, dignos de confianza, el trabajo de manera cooperativa, la disciplina, entre otros.

Por lo que se puede considerar que la reforma educativa realizada por la SEP en 1970-1976 es interesante; ya que se propuso "cambiar las "estructuras mentales" de maestros y alumnos, por lo que su modelo educativo modernizador promovía el pensamiento crítico, el autodidactismo, la formación de la conciencia personal y explícitamente se intentaba combatir los "antivalores".

Mientras que las últimas reformas citadas por Latapí (1999) en cuanto al marco jurídico educativo fueron las de 1992 y 1993 cuando gobernaba el presidente Salinas, donde se promovió el establecimiento de relaciones diplomáticas con el Vaticano, lo cual implicó reformar varios artículos, entre ellos el 3º, y ha expedir una nueva ley reglamentaria del mismo, la Ley General de Educación (LCE) del 12 de Julio de 1993, la cual incluye de manera general los criterios de: "democrático, nacional y de convivencia humana".

En comparación con los avances de México en cuanto a la educación de los valores y otros países, se encontraron algunos estudios citados por Stephenson, Ling, Burman y Cooper (2001), en donde analizaron las diferentes formas de educación en valores

relacionados con la religión, con la finalidad de explorar qué valores han sido adoptados en el currículo de la enseñanza formal en diferentes contextos geográficos, culturales, religiosos, políticos y económicos, así como examinar las estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación para la formación de valores; dichos estudios fueron realizados en países como Australia, Irlanda, Estados Unidos, entre otros.

Los investigadores que participaron en el estudio, se encuentran vinculados a instituciones de enseñanza superior para la formación de docentes; ellos se dedicaron a observar y cuestionar a los alumnos y profesores, utilizando cuestionarios y técnicas de entrevista. Los profesores y estudiantes mencionaron en general, que la percepción que tienen acerca de las escuelas y de la enseñanza de valores *“es un asunto que afecta al progreso de su actual o futura carrera”*.

En dichos estudios se halló que aunque la religión aparece formalmente como parte de la educación, en los currículos de casi todos los países, esto no siempre se refleja en las actitudes expresadas por los profesores hacia el enfoque de la enseñanza de valores en el aula. Sin embargo, en el estudio se menciona que en Israel e Irlanda sí se observó que las creencias religiosas forman parte de la vida y del pensamiento cotidiano, además de que en países como el Reino Unido y Eslovenia también existe una influencia de los códigos morales religiosos, pero de manera más oculta.

Dentro de sus resultados encontraron que en los distintos continentes, se encuentra un deterioro de las normas personales y comunitarias de conducta y se buscan e identifican razones y culpables para ello. La responsabilidad de las escuelas es un hecho reconocido por todas las sociedades y siempre se consideró estas instituciones como una herramienta para aliviar los problemas sociales (Stephenson y cols, 2001).

Asimismo, la mayoría juzgó conveniente difundir los valores a través de todas las asignaturas, pese a que esa difusión demostró convertirse en confusión en otras áreas de currículo. Los encargados de la realización del estudio cuestionaron la precisión del conocimiento de los valores de los propios encuestados; es decir, preguntaron aspectos

como: si es que los formadores de maestros procuran ocuparse de las necesidades permanentes de los maestros brindándoles apoyo en el ejercicio profesional.

Una pauta común que a los autores del estudio les llamó la atención es que los educadores necesitan reconocer permanentemente la relación dialéctica que existe entre la teoría y la práctica y por lo tanto reflexionar en dicha relación; es decir, en los países donde se realizó la investigación se detectó una brecha entre lo planificado en el currículo escolar y el currículo verdaderamente cumplido *“la retórica y la realidad”*.

Por lo que Stephenson y cols (2001) critican acerca de que en la enseñanza de valores, como en cualquier otra área curricular, los profesores no deben buscar prescripciones, recetas o reglas confeccionadas para aplicar a los contextos pedagógicos, pues la enseñanza y el aprendizaje, así como las relaciones entre ambas actividades, son complejas e idiosincrásicas.

También se encontró un fenómeno en poblaciones multiculturales como Australia y Reino Unido (donde hay distintos estilos de vida y diversas creencias religiosas) en el cual existe una relación entre la educación de los valores y lo impuesto por la religión, ahí se presenta una tensión de la población de un país que lucha por mantener el código de “superior” o más riguroso de la moral o de conducta frente a la influencia ejercida por la cultura dominante dentro del país. Israel es otro país donde se encontró que la religión puede ser compartida por algunos habitantes, pero ello no significa necesariamente que exista un consenso sobre los valores aceptables.

Ante dichos resultados los autores proponen una serie de actividades que con posterioridad se citarán en el capítulo cuarto, pero en ellas se hace énfasis en que *“las actividades más eficaces del aula son aquellas específicamente diseñadas para el contexto en donde se aplican, así como tomar en cuenta las necesidades locales y globales de los actores, de manera que la responsabilidad de su diseño recaiga en cada profesor”* (Stephenson y cols. 2001, Pág 232). De hecho basándose en sus resultados obtenidos en la investigación recalcan que las actividades que ellos proponen no deben seguirse de modo rígido, sino que sólo representan un ejemplo.



Para dar entrada a todos aquellos detalles importantes como los que se acaban de señalar, es conveniente señalar los cambios que ha tenido la educación; ya que a través de los mismos es como han surgido nuevas maneras de transmitir los valores, es por ello que en el siguiente apartado se argumentarán algunos hechos trascendentes que han influido en el cambio de la educación en la época de la “postmodernidad”.

### **1.1. La educación postmoderna en México**

Antes de comenzar a hablar de lo que implica lo postmodernidad en el contexto educativo Mexicano es necesario enfatizar, que la educación es una acción inserta en una toma de acciones, que son siempre interacciones; tal y como lo menciona Cullen (2004), quien indica que la educación pertenece al campo de las prácticas sociales, o mejor dicho es la práctica social donde las otras prácticas sociales constituyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo y hasta desecharlo. Es entonces que las instituciones escolares, son entendidas como un lugar de acción de educar que funge como mediación normativa.

Como se ha podido observar, las políticas educativas que incluyen la planeación de materias, objetivos, valores, entre otros aspectos, están relacionados al momento histórico, pues no son las mismas políticas, realidades y problemas que resolver en principios de la modernidad<sup>1</sup>, que en la actualidad; puesto que los cambios relacionados con la ilustración (en el modernismo), generaron profundas transformaciones, por ejemplo, cuando convierten a los campesinos en trabajadores urbanos, lo cual afecta al desarrollo de la ciencia, basada en la razón, a la economía, a las leyes,... al "yo". Mientras que en el presente siglo los logros y cambios son mucho más rápidos y asombrosos en los que la tecnología juega un papel primordial, pues cada innovación se asocia a cambios sociales profundos (Martínez y Prendes, s/a)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La modernidad es considerada por Martínez y Prendes (s/a) como un nuevo orden social que surge tras la Ilustración.

<sup>2</sup> Tras la segunda Guerra Mundial se produce un desarrollo espectacular de los medios de comunicación, muchos de los cuales habían sido generados y experimentados durante la misma y posibles de desarrollar, en buena parte, a partir de los conocimientos científicos (en algunos casos teóricos y en otros como curiosidad), los cuales procedían de la revolución científica que supuso el final del siglo XVIII. Llegamos así a la modernidad, a una sociedad caracterizada por el impacto de las tecnologías y por el consumismo en el marco de economías capitalistas (Martínez y Prendes, s/a).

Se produce, así, el fin de la modernidad que había caracterizado la sociedad industrial y postindustrial, llegando a un momento histórico en el que aparecen dos fenómenos cruciales: la significación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, en segundo lugar, el consumismo.

Los mismos autores (Martínez y Prendes, s/a) afirman que tales condiciones sientan las bases que contribuyen al surgimiento de la postmodernidad<sup>3</sup> desde la búsqueda de nuevos modos de legitimación del conocimiento; también se genera una ciencia alejada de planteamientos racionales y en estrecha relación con la cultura. Por lo que se puede aludir que la postmodernidad significa el fin del paradigma del progreso y se sitúa la tecnología en relación a las condiciones en que surge; es decir, las nuevas tecnologías se relacionan con los aspectos sociales y se remarca la falacia de situar el progreso social en virtud del desarrollo tecnológico.

De ésta manera la postmodernidad llama la atención sobre los significativos cambios sociales y culturales que se están produciendo en las sociedades avanzadas. Entre tales cambios que caracterizan dicha la época se cita el rápido desarrollo tecnológico, especialmente en el ámbito de las telecomunicaciones y los medios electrónicos, además de otros cambios igualmente importantes en la política, la sociedad y la ecología. Todo ello conforma una variedad de factores que conforman nuestra sociedad en la cual la educación se ve inmersa como subsistema social que es.

Aunado a esto, Martínez y Prendes (s/a) mencionan que ante la postmodernidad se pone de manifiesto una crisis axiológica, antropológica y comunicativa. Crisis axiológica que tiene lugar por la desmitificación y derrumbamiento de viejos valores y principios en un marco en el que surgen como nuevos valores el hedonismo, egoísmo, ecologismo, pacifismo, narcisismo,... valores que caracterizan la nueva sociedad de consumo marcada por la influencia de la televisión y la publicidad: es la *cultura de la imagen* que los postmodernistas califican de superficial.

---

<sup>3</sup>El término **posmodernismo** o **posmodernidad** designa generalmente un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos del siglo XX, definidos en diverso grado y manera por su oposición o superación del modernismo. En sociología en cambio, los términos **postmoderno** y **posmodernización** se refieren al proceso cultural observado en muchos países en las últimas dos décadas, identificado a principios de los 70, esta otra acepción de la palabra se explica bajo el término postmaterialismo (Martínez y Prendes, (s/a).

Sin embargo, algo positivo que puede retomarse ante dichas dificultades de la educación en valores, es lo que plantea Cullen (2004), al aludir que si bien es verdad que el postmodernismo ha conllevado algunas adversidades en la enseñanza de valores, también las nuevas políticas surgidas de los cambios postmodernistas han generado diversas prácticas sociales que permiten pensar en *“nuevas alternativas para avanzar en la afirmación del tiempo de la escuela como tiempo de esperanza y redefinir el espacio institucional desde la lucha por el reconocimiento de los deseos de aprender y los poderes de enseñar”* (Pág. 20)

Poniendo de manera más centrada el problema de la formación de valores en crisis, Florentino (2001) plantea que el respeto y protección de los derechos humanos exigen una reconfiguración de la educación y de los valores que la misma promueve; dado que desde una perspectiva a nivel mundial, parece ser que los movimientos que acontecen en un mundo cada día más universalizado y complejo, amenazado por riesgos globales, y el incremento repentino de las desigualdades socioeconómicas entre naciones ricas y pobres, como también en el plano contextual, requieren de una reorientación de los valores que permita fortalecer la justicia, la paz, y la solidaridad, para el mantenimiento de la armonía en el conjunto de las distintas naciones, tanto en sus diversas relaciones, como con la naturaleza. En este marco de ideas, se le está dando a la educación el papel estelar que justamente ésta juega en la formación de esos nuevos valores.

Asimismo, el autor menciona que esta problemática de la formación de valores está repercutiendo desfavorablemente en el plano educativo, pues parece ser, que no se tendrá una sociedad de cultura democrática, de justicia social y en consecuencia, de una ciudadanía satisfecha, con mejores niveles de vida, si esta cultura no es defendida, asumida y procesada en la escuela, en el marco de los valores de dignificación y convivencia humana. De manera que para él, el desarrollo y el cultivo de valores democráticos se convierten en una necesidad, un derecho y una obligación de todas las instituciones de la sociedad que se dedican a la formación de la ciudadanía.

Por su parte Latapí (1999), también asevera que durante la historia de la educación aparece una preocupación constante porque los educandos adquieran principios morales que les ayuden a conformar sus conductas de acuerdo con determinados modelos de moralidad que se consideran deseables. Sin embargo, dicha preocupación ha creado formas muy diversas en las diferentes épocas y culturas. Y es que hoy en día, ante el creciente pluralismo religioso o ideológico y ante las tendencias de globalización económica y cultural que parecen reclamar a las siguientes generaciones valores morales compartidos para todos, se dice que se está asistiendo al intento de construir una ética universal en donde se encuentren constructivamente los diferentes principios religiosos que con anterioridad han estado en conflicto y que siguen vigentes en la actualidad.

En México al igual que otras nacionalidades ha tenido cambios político-sociales, así como también en la tecnología, dichos cambios traen consigo algunas modificaciones en la manera de pensar, sentir, actuar (de ver y dar significado a la “realidad”) y por consiguiente en la forma en la que se brindan los servicios educativos, así como la jerarquía de los valores, y dado que estamos inmersos en un mundo de constante cambio, es importante señalar la forma en que el sistema de valores que cada sujeto posee se encuentra directamente vinculado a las formas de vida de la sociedad, lo que origina que las transformaciones en ésta influyan en su acomodamiento y jerarquía; esto es importante tenerlo en cuenta al implementar los valores en los infantes y hacer conscientes a los educandos de lo correcto e incorrecto en cada una de las acciones y el porqué de esa valoración, pero sobre todo sembrar en los infantes el sentimiento de tranquilidad consigo mismos al llevar a cabo algún valor, y considerar que ante cualquier situación la presencia de una educación de valores permitirá una mejor convivencia entre los seres humanos.

De manera que para hablar de la educación postmoderna en México, es necesario considerar algunas concepciones que se tienen o tenían acerca de la educación, donde encontramos que Durkheim (1972, en Baxter, 2003), mantiene que la educación tiene como objetivo fundamental el hacer social al individuo, puesto que el medio social tiende a moldear al niño a su imagen, y tanto padres como maestros son representantes o intermediarios de la conformación de esa imagen. Mientras que Delval (1996, en Baxter, 2003) incluye que la educación es un fenómeno amplio y complejo, donde tienen una gran

responsabilidad padres, maestros y adultos en general; y tanto los medios de comunicación como las instituciones sociales educan; de ahí que concluye mencionando que “*toda la sociedad educa*” (Pág. 13).

Es decir, se puede observar que a pesar de la diferencia de los años en los que se escribieron dichas definiciones, coinciden en el papel fundamental que tienen tanto los padres (familia), los profesores así como las instituciones (escuelas) y todo lo que rodea al ser humano; concluyendo de alguna forma, que la educación como un proceso, tiene como fin la preparación del ser humano para la vida, y en este sentido no se puede obviar que cada período histórico se caracteriza por un determinado nivel de desarrollo en las relaciones sociales; sin embargo, se hace notar una inclusión en la definición de Delval, en la cual añade que los medios de comunicación también ya son una parte fundamental en la educación y por tanto en la construcción de valores.

Sin embargo, las características actuales de una sociedad en constante y rápida transformación es un gran reto, así como un temor que los educadores enfrentan al querer cubrir las necesidades e intereses que incumben a los individuos en formación. Además de afrontar el riesgo de mantener vigentes los valores “tradicionales”, los cuales ya no son lo suficientemente pertinentes y acertados para el contexto en el que se desenvuelven. La apertura de ideologías en las comunidades modernas ha provocado una revolución y diversidad de valores (Báxter, 2003).

Asimismo, Martínez y Prenda (s/a) coinciden con dicha afirmación, al mencionar que la educación, que había sido considerada como factor de progreso y libertad, desde el postmodernismo se plantea como institución en crisis. Tal y como tradicionalmente ha ocurrido a lo largo de la historia, la escuela ha quedado anclada en un pasado que no responde a los alumnos del presente, “*es una escuela moderna para alumnos postmodernos*”. De acuerdo a estos autores la escuela no responde a las necesidades del marco social en el cual se integra, por lo que un profundo cambio es necesario y se orienta hacia la exigencia de formar ciudadanos conscientes del mundo en que viven y capaces de afrontarlo de forma participativa, tomando decisiones conscientes sobre su sociedad; y para esto es necesario tomar en cuenta los nuevos métodos utilizados en esta época, para que de

ahí se aborde lo positivo que es conveniente integrar a nuestro país como método de enseñanza y segregar lo negativo y así poder brindar una ayuda al progreso de la enseñanza de los valores.

### **1.1.1 Métodos de enseñanza postmodernos y su repercusión en la formación de valores**

A lo largo de la historia existen discusiones y debates acerca de la formación y educación de los valores dentro de la escuela, y también sobre las estrategias y criterios que se deben cubrir cuando se educa en valores; es por ello que ante dicha necesidad actual de educar a niños, adolescentes y jóvenes en los valores, resulta necesario particularizar la situación actual de los métodos de enseñanza postmodernos en nuestro país, dado que ante la presencia de cambios existe una repercusión tanto en los educandos como en los educadores y así también en la enseñanza, transmisión y asimilación en este caso de los valores.

De manera que para Martínez y Prendes (s/a) la enseñanza se ve influida, y en cierto modo configurada, por las posibilidades comunicativas de la sociedad en la que se implementa, además de que ésta repercusión no se refleja sólo en la organización y desarrollo, sino también puede evidenciarse en los contenidos y las metodologías de cada momento. De esta manera los contenidos no sólo tienen que ver con el conocimiento disponible, con las necesidades de la sociedad, sino que también han estado condicionados por los medios de comunicación disponibles en cada momento.

Por lo que sugerencias y creencias según algunos autores como: Schmelkes (2004, b), mantiene que gran parte del problema educativo en México puede atribuírsele a la existencia de un sistema burocrático sumamente complejo, que impide que la práctica didáctica se nutra de la investigación generada en las propias escuelas.

Otra opinión acerca de los métodos que deberían utilizarse para la educación en valores, es la de Florentino (2001) quien realizó un estudio en la republica dominicana, donde se adoptó un modelo fundamentado en la construcción racional y autónoma de

valores que ha desarrollado el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM). En este estudio se realizaron comparaciones entre las capacidades y valores de los programas de formación del profesorado y los que se promueven en los materiales curriculares, como libros y materiales auxiliares.

Su modelo está orientado a la educación en valores hacia la construcción racional de principios y normas de los mismos, basados en la autonomía de la conciencia de los seres humanos, como producto de las relaciones de igualdad entre los individuos en las que expresan la voluntad como expresión máxima de la libertad, y las relaciones dialógicas como una forma idónea de construir las normas colectivas y la cooperación entre las personas. Para dicho autor se trata de lograr una construcción ciudadana que favorezca la conquista y la permanencia de condiciones sociales a la altura de la dignidad humana, y cuando no sea así, entonces que tenga la capacidad de criticar y transformar las formas sociales injustas e insolidarias que impiden alcanzar unas condiciones acordes con la naturaleza humana.

Mientras que Guevara (2004), después de reportar una serie de investigaciones educativas, señala que actualmente existe un claro divorcio entre el sistema educativo formal y la investigación educativa que se supone debe nutrirlo, amén de la falta de correspondencia entre el currículum escrito y la práctica didáctica.

Por su parte Latapí (1999) en su investigación realizada dentro del currículum de la SEP, alude que todas las asignaturas del currículum son propicias para promover la formación moral, aunque unas más que otras, el civismo y la historia son particularmente adecuados y por supuesto la materia de ética o moral si es que existen como tal, ya que ofrece la posibilidad de tratar más sistemáticamente todo lo referente al orden moral. También menciona que los materiales son útiles para la actividad educativa, pero que no por ello se debe de exagerar su importancia, dado que son conceptos que con el simple ejemplo de la vida cotidiana, se pueden enseñar-aprender. Él mantiene que, hay que preocuparse por programar las intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer experiencias formativas, también conviene intensificar la formación de los docentes para

que sean ellos quienes decidan libremente qué experiencias introducir, con qué modalidades y en qué momentos.

Asimismo plantea que dentro de la escuela, los factores que más contribuyen a la formación moral son la organización de la escuela y el aula, dado que condiciona las formas de relación personal y del ejercicio de la autoridad, el ejemplo de los maestros, puesto que ellos transmiten los valores deseables y con ello las reglas que deben respetarse.

Tomando en cuenta lo que Pulg y Martínez (1989, en Latapí, 1999) aluden que debería contener un programa pedagógico moral, en coincidencia con la mayoría de los autores citados, es que al intentar incluir una asignatura de la moral, debería contener el desarrollo del juicio moral con las aportaciones de Piaget y Kohlberg debidamente completadas, así como la atención a la formulación de juicios contextualizados; es decir, que la aplicación de juicio sea de acuerdo a las circunstancias variadas de la vida y por último la formación de hábitos morales para que la persona actúe coherentemente con lo que piensa.

Finalmente, se puede decir que el punto de coincidencia entre los autores mencionados es que el cambio en el sistema educativo nacional no sólo debe operar en cuanto a la reestructuración de la propia organización administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los centros educativos, sino realmente nutrirse de la investigación para la toma de decisiones, contemplando factores como la autoridad en las aulas e instituciones (como las escuelas), familias, colonias, etc., que influyen de manera muy importante en el desarrollo del niño.

De hecho aquellas propuestas resumidas, son basadas en los problemas que muchos países y México enfrentaban en cuanto a la preocupación del gobierno ante la gran cantidad de violencia, así como su preocupación por una educación democrática desde temprana edad; aunque partieron de algunos problemas generales que la SEP presentaba y que fueron criticados por Latapí (1999) estos hablan de: la oposición que existía entre una concepción relativista del orden moral y la que sostenía el carácter absoluto de los valores morales; también la oposición entre validez universal de los principios morales y la restringida a



circunstancias particulares (tiempos, culturas, edades) y finalmente el papel que jugaba el estado en la definición de esa moral social.

De manera que aquí se ve reflejado el gran dilema que enfrentó el país Mexicano como muchos otros, ante la presencia de un carácter de globalización en muchos de los sentidos, entre ellos el educativo y dentro de ello la formación moral o de los valores, y que aún en la actualidad no terminan de ser resueltos.

Por ello, es meramente importante enfocar los problemas educativos desde el punto de vista preventivo, y por ende se sugiere que valdría la pena que en nuestro país el psicólogo desarrollará investigaciones y propuestas, no sólo para ampliar su campo profesional, sino para contribuir al grave problema educativo que enfrentamos. Es necesario que los psicólogos educativos mexicanos dejemos enfoquemos nuestros esfuerzos a desarrollar investigaciones sistemáticas para nutrir y retroalimentar a la educación básica.

Sin perder de vista el gran papel que tiene el psicólogo en la transmisión de valores, ya que éste tiene en primer lugar que mostrarse como un ejemplo a seguir al igual que el resto de los adultos que se encuentren a cargo de la educación de los niños, además de generar estrategias que vayan de acuerdo al contexto, época, edad, etc., de los niños; es decir él tiene que renovar su papel en base a las necesidades que en la actualidad se requieren, así como también propiciar en las diversas dinámicas de clase “aprendizajes significativos”, es decir que los conceptos enseñados, en este caso los valores le encuentren un sentido en su vida cotidiana (término que en el tercer y cuarto capítulo se retomará de manera más específica).

Para contrarrestar todos los problemas en la educación, se propone el método que González y América (1995) llaman “aprendizaje activo”, el cual plantea: que los “*niños tengan experiencias directas y discusiones de grupo sobre temas que les permitan obtener significados y construir su conocimiento*” (Pág. 7). Esto se realiza en primer lugar cuando en la rutina diaria existe una correspondencia entre lo que el currículum plantea teóricamente y la práctica cotidiana en el salón de clases; de igual forma se propone que se realicen los círculos de discusión como una forma de trabajo cotidiano.

Durante la participación activa de los actores del evento educativo, se pone especial atención en la relación bidireccional que se establece entre adultos y niños. Esta idea está basada en la necesidad de resaltar las fortalezas de los niños, lo que a su vez ayuda a la conformación de un ambiente propicio para que se establezca una relación que no termine en la escuela, sino que pueda trascender a los sistemas familiares y comunitarios que se relacionan con el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, también consideramos que una forma de promover dichas fortalezas en los niños es a través de la construcción de valores. Específicamente, estudiar y llevar a cabo propuestas para la implementación de valores en los niños dentro de los nuevos métodos de enseñanza en la educación básica, lo cual resulta común, pero difícil como lo alude Giniebra (2002) sobre todo porque se trata de un *“tópico que despierta debates y controversias”* (Pág. 7), que va desde lo popular hasta el ámbito científico y profesional-académico.

Esperando que el impacto de esta composición sea significativa para los infantes y se promueva el ejercicio de los valores de forma conciente y generalizada, y no de forma tradicional (obediencia y conformismo), ya que con anterioridad se apeló a la simple transmisión de normas y valores para que ellas fueran aprendidas, con la utilización de premios, recompensas y castigos como instrumentos idóneos para “vigilar” su cumplimiento; pero se trata de un conjunto de pautas y estrategias que generan sólo una especie de: Obediencia o conformismo, rebeldía, cálculo de los riesgos, entre otros, lo cual no compartimos, ya que sugerimos algo más que lo citado, es decir, lo que se pretende es llegar hasta que el educando comprenda y se sienta satisfecho consigo mismo al realizar acciones socialmente aceptadas como lo son “los valores” (Cuevas, 2002).

Lo anterior, como ya lo habían considerado Martínez y Prendes (s/a) tiene vigencia, pues ante los nuevos modos de comunicación se exigen nuevos modos de enseñar e igualmente nuevos modos de aprender, pues la responsabilidad no es únicamente del docente. Estos autores sugieren que el alumno ha de cambiar también su rol y buscar un rol activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, ya no sólo que el alumno se

limite a asimilar información, sino que ha de ser crítico, indagador, reflexivo, investigador y creativo.

Osnaya (2001) sugiere que es necesario y primordial encarar el tratamiento diagnóstico y experimental de la formación en valores en la escuela, a fin de detectar los valores vigentes en la realidad cotidiana de las aulas, de identificar el o los mecanismos de formación en valores y de distinguir las posibilidades de intervención en ese sentido.

La autora se fundamenta en la teoría de la reproducción social y cultural (Bourdieu) y en la teoría de la vida cotidiana y de los valores (Héller) y específicamente, la dimensión del objeto que atañe al proceso de socialización en tanto formación en valores que se desarrolla en el aula, articula tres perspectivas teóricas: el proceso de socialización como proceso normativo (Durkheim), el proceso de socialización como desarrollo del juicio moral (Piaget), y el proceso de socialización como trama de interacciones implícitas o invisibles (*vitae oculto*: Jackson, Eggleston, Apple). Y en esto fundamenta que la formación de valores tiene un desencadenamiento evolutivo que sólo hay que saber direccionar para que logre satisfacer las necesidades de la sociedad actual, donde cambian las pautas culturales, las percepciones sobre la familia, sobre el valor del dinero, la conciencia de lo que es relevante y lo que es accesorio, etc. Surgen nuevas pautas de acumulación económica, predomina el individualismo, se pierde el sentido de trascendencia; pero paradójicamente, también existen refuerzos en la lucha por la justicia y la equidad, contra los fanatismos y a favor de un progreso científico que beneficie a la humanidad en su conjunto.

Ella menciona que en todo esto se aprecian cambios de conductas tras los cuales existen valores que se derrumban y otros que emergen con pujanza: la conciencia ecológica, la preocupación y ocupación por los derechos humanos, la igualdad de sexos, la democratización de la información y del conocimiento, la pluralidad, la tolerancia, el respeto y la dignidad. En el eje de esta problemática está la preocupación por el ser humano y la preservación de la vida, tener una mejor calidad de vida, asegurar un desarrollo sustentable, ser mejores personas con excelencia mundial, aquí y ahora, como expresión de una nueva ciudadanía.

Así también esta autora sugiere que los valores formulados como orientación axiológica de la escuela en cuanto institución no son los únicos vigentes, puesto que la escuela no es la única institución social de la formación en valores, las referencias axiológicas inmediatas a la práctica social cotidiana, están implícitas en la práctica escolar, por lo que la detección de los valores vigentes, la identificación de los mecanismos de formación y las posibilidades de intervención deben ser consideradas en sincronía con la realidad integral en la que se desenvuelven los niños, contemplando cuáles son los valores considerados socialmente legítimos y con la política educativa (Osnaya, 2001).

Sin embargo, lo que se pretende al brindar dicha información y de lo investigado, es que se rescate la importancia en la interacción con el otro, además de la consientización de las consecuencias que trae consigo el ejercicio de los valores. Por esta razón y retomando el principio básico de la pedagogía de los valores, se plantea mayor relevancia al significado afectivo que se le atribuye a los valores, puesto que lo significativo del aprendizaje de los valores es que se desarrollen viviéndolos en interacción con compañeros escolares, con personas adultas, con los menores que ellos, entre otras características individuales de las personas con las que se encuentra en constante relación, así la escuela es una micro-sociedad capaz de generar interrelaciones que posteriormente se pueden generalizar a la sociedad más amplia (Schmelkes, 2004, a).

De manera que para poder llevar a cabo lo citado en el párrafo anterior, es viable retomar los factores que contribuyen en la enseñanza de los valores y uno de esos factores que actualmente juega un papel importante en la educación de los niños y jóvenes son los medios de comunicación masivos, sin embargo, estos (en particular programas de alto grado de violencia e irrupción a la privacidad) dificultan el quehacer de la transmisión de valores; por ende en el siguiente apartado se retomará dicha influencia como un factor determinante en los métodos de enseñanza de los valores.

### 1.1.2. Los medios de comunicación y los valores

*“Los medios de comunicación de masas, son factores claves de transmisión y reproducción de los no valores que marcan la postmodernidad”.*

Báxter (2003)

Es prescindible considerar la participación que tienen los medios comunicación dentro de la educación postmoderna en México, al igual que en muchos otros países desarrollados y/o en vía de desarrollo, dado que estos cuentan con una gran influencia sobre los valores que mediante esos recursos transmiten a la sociedad, es decir, por medio del presente apartado se pretende recalcar y sobresaltar que ahora también los medios de comunicación modernos (TV. y radio) y postmodernos (como el Internet, juegos de video, celulares, etc.) generan una enseñanza-aprendizaje a la sociedad en su conjunto, por lo que también ya son considerados como factores interventores en la educación de valores<sup>4</sup>.

En coincidencia con los preceptos de este trabajo, se encuentran Stephenson y cols (2001) quienes consideran que los valores con anterioridad eran atribuidos a un entorno específico o local, lo cual se está replanteando ahora dentro de una nueva perspectiva más global como consecuencia de la implicación temporal y espacial impuesta por las nuevas tecnologías.

Durante la evolución histórica de la función de la comunicación de manera general estuvo dirigida en su esencia a transmitir información, organizar el trabajo conjunto y a conservar la estructura política de la sociedad, y en su función individual tomaba en consideración el papel diferente que corresponde a cada etapa del desarrollo ontogenético del sujeto. Es decir, el desarrollo de la sociedad, en cada una de las formaciones económicas trajo consigo la búsqueda de nuevos medios de comunicación.

---

<sup>4</sup> La comunicación implica, un proceso de interacción social mediante la utilización de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana, también dentro de otras definiciones de diversos autores revisados se resume como un intercambio, interrelación, dialogo, vida en sociedad; todo ello relacionado firmemente con las necesidades de los seres humanos. Asimismo, es importante aludir algunos de los diferentes recursos técnicos que tiene la comunicación, tales como: lenguaje oral, imágenes gráficas y visuales, entre otras (Baxter, 2003).

Sin embargo, existe poco o nulo control de información, puesto que la mayoría de los programas televisivos, juegos de video, etc, transmiten imágenes con diferentes dimensiones de violencia, abusos, así como de consumo de productos nocivos para la salud, entre otras cosas, que generan una gama de antivalores que se transmiten de generación en generación puesto que hacemos más cosas a distancia utilizando medios que cambian nuestras concepciones de espacio y tiempo y con ello cambian hábitos personales y sociales (Martínez y Prendes, s/a).

En cuanto a la relación que existe entre la educación y la virtualidad, específicamente la educación a través de la web existen autores que defienden los avances tecnológicos y quienes la consideran como una herramienta para inculcar valores, tal es el caso de Duart y Sangrá (2000), quienes aluden algunos aspectos positivos en cuanto a la enseñanza de valores se refiere, dado que señalan que los espacios de presencialidad en la web, ofrecen el marco idóneo para establecer dinámicas valorativas, dinámicas de vivencia de valores, dado que se configuran en torno a un marco de relación donde el respeto es el valor que marca la pauta de la interrelación; es decir, ellos mencionan no sólo las normas son importantes en estos espacios, también les resulta importante establecer relaciones fundamentadas en la seguridad del respeto a la identidad, a la intimidad y por tanto basadas en la confianza mutua.

Para estos autores a diferencia de los citados en este apartado, las nuevas tecnologías de la comunicación que actúan a través de la web permiten el seguimiento y el trabajo responsable, gracias a la accesibilidad existente, y gracias también a que esta relación se establece en el marco de un espacio, de un “entorno virtual de aprendizaje”. Porque para ellos el uso en la web existe alto grado de interacción entre los diferentes elementos que configuran el proceso educativo que según lo planteado por ellos *“permite una convergencia entre el modelo educativo convencional y el nuevo modelo educativo no presencial”* ante dicha concepción es visible que para Duart y Sangrá (2000), la web es concebida como un facilitador en vivencias de valores.

Dichos autores abogan por apoyar la virtualidad, puesto que plantean que aporta la posibilidad de simular situaciones y, por tanto, de crear los espacios necesarios para el sentimiento y la vivencia, lo cual opinan que debería tomarse en cuenta en el tratamiento de los valores.

De manera que estas tecnologías de la información y la comunicación, claves de la denominada *sociedad de la información*, marcan el fin del industrialismo y el comienzo de una sociedad en la que la información se convierte en clave del desarrollo no sólo social sino también económico, industrial, educativo y cultural.

Dentro de otros aspectos negativos que dan lugar a lo citado por Martínez y Prendes (s/a) acerca de la tercer crisis “de comunicación”, podríamos citar que el problema de los medios de comunicación postmodernos radica en la poca interacción entre las personas, lo cual permite transmitir y generar nuevos aprendizajes significativos, porque si bien es cierto que ahora podemos tener la ventaja de un rápido contacto con gente lejana a nuestro entorno; también es cierto que cada vez se disminuye la creatividad – cooperación entre las personas para realizar cualquier actividad comunicativa.

Mientras que la crisis antropológica, es llamada así porque la persona queda difuminada en el conjunto de la sociedad, en la masa, en el sistema, y en tercer lugar crisis de la comunicación porque el individuo se torna solitario, no se comunica porque no sabe qué comunicar, no hay nada que compartir al menos de manera personalizada. Vive en una sociedad marcada por la comunicación generalizada, es decir, por la comunicación masiva. Los medios de comunicación de masas son factores claves de transmisión y reproducción de los "no valores" que marcan la postmodernidad (Latapí, 1999).

Castells (en Florentino, 2001) refiriéndose a las tecnologías de la vida en la que aborda los avances de la ingeniería genética con base en la sofisticación de la tecnología para la potencial posibilidad de manipular la vida humana mediante la decodificación, sostiene que los problemas para el desarrollo de la ciencia en la actualidad no dependen de la tecnología, que en cambio la facilita y la favorece en todas las dimensiones, sino que son los obstáculos legales y las implicaciones éticas que trae como consecuencia, un debate

fundamental entre naturaleza y sociedad, entre la existencia humana como el resultado de un proceso evolutivo y el hombre.

Al respecto Jonas (cit. en Florentino, 2001) advierte que el hombre no sólo se ha convertido en un peligro para sí mismo, sino también para toda la biosfera, pues manifiesta sobre la responsabilidad que tienen los seres humanos sobre la naturaleza, por el desarrollo desmedido de la razón instrumental, y que conlleva la propia deshumanización y desdignificación de la raza humana y de las condiciones que permiten su existencia. El autor defiende la necesidad de asumir una *ética de la responsabilidad* como forma de “poner freno al desbocado impulso hacia delante; dado que de otro modo sería la propia naturaleza la que lo hiciera poco más tarde y de una manera terriblemente. Él mantiene que si el hombre es un fin en sí mismo, entonces, está obligado a proteger las condiciones naturales que permitan el desarrollo presente y futuro de la raza humana; esto implica el responder ante el posible deterioro del ambiente natural como consecuencia de sus anti valores hacía la naturaleza.

De manera que para algunos autores tanto las nuevas tecnologías, como los nuevos medios comunicativos se han convertido en uno de los principales promotores para el aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos; por lo cual el presente trabajo también maneja como propuesta implícita en las dinámicas que posteriormente se aludirán, crear en los niños a través del taller de valores un pensamiento crítico y reflexivo, lo cual facilitará a que la influencia negativa que pudieran tener los medios masivos de comunicación, no lo interioricen o no se apropien de ellos; es decir, que no lleven acabo los diferentes antivalores propuestos por dichos medios, sino que guíen sus conductas por los valores implementados como base para una vida en armonía.

Esto representa un doble reto al mismo tiempo, ya que se deben de poner a favor de la educación el correcto uso de los nuevos medios de comunicación y actualizar en los programas educativos y exigencias sociales las necesidades que la vida postmoderna atrae. Además de considerar, la ponderancia de los valores desde la formación en las aulas escolares, la integración de los factores familiares, las demandas sociales, la cultura en la



que se promueven y la época histórica en la que se localizan, entre otros factores que mencionan ya algunos autores (Florentino, 2001; Osnaya, 2001).

Como se pudo observar resulta necesario tener un control acerca de la información transmitida por los medios de comunicación, sin embargo, resulta complicado mantenerlo, por lo que se sugirió generar pensamientos críticos y reflexivos al respecto, pero para ello es necesario contar con un panorama que nos permita esclarecer el concepto de “valor” o “valores” y de esta manera poder generar alternativas con una base de lo que históricamente se ha considerado al hablar de valores. Por lo que a continuación se indicarán las diferentes definiciones que se le han dado a los valores a lo largo de diversas investigaciones, así como algunas de las clasificaciones que se le han realizados a dicho concepto.

## **1.2. ¿Qué son los valores?**

Hablar de valores hoy en día resulta como lo diría Giniebra (2002) común pero difícil, porque se trata de un tema que despierta debates y controversias, que se mueven desde el ámbito más particular, llegando hasta el académico y científico e involucra desde el más pequeño hasta el más grande de los seres humanos.

Existen diversas definiciones de lo que es y lo que implica un valor o los valores en general, entre las que destacan la de Báxter (2003), la cual en primera instancia retoma la definición de valores como una categoría estudiada por la axiología (del griego *axio*: valor y *logos*: tratado o estudio) que constituye la teoría filosófica que conceptualiza las nociones de lo valioso en el campo de lo que es bello, estético y verdadero, como esencias y cualidades contenidas en las creaciones humanas. Sin embargo, retomando su anterior explicación del origen de la palabra “valores”, también plantea que:

Los valores son “*formaciones complejas de la personalidad, son algo muy ligado a la propia existencia de la persona, que afecta a su conducta, configura y modela sus ideas, y condiciona sus sentimientos, actitudes y sus modos de actuar*” (Báxter (2003, Pág.15). Es decir, la autora considera a los

valores desde la estructura cognoscitiva, hasta los procesos de la vida social y cultural.

En tanto que Stephenson, Lorraine, Burman y Copper (2001) mantiene que los valores normalmente se refieren a aquellas creencias a las que los individuos conceden especial prioridad o valor y por las cuales tienden a ordenar sus vidas. Por lo que los presentes autores consideran que los valores son más que una creencia, pero también es más que un sentimiento.

Vinuesa (2002) recalca que los primeros en usar filosóficamente el término “valor”, fueron los estoicos que introdujeron la palabra en el dominio de la ética y denominaron valores a los objetos de las selecciones morales. También los Griegos pensaron que este bien es un objetivo colectivo, la felicidad, y que para conseguirlo había que ser un buen ciudadano, viviendo conforme a la razón. Y para ejemplificar lo dicho cita a Abbagnano (1974, en Vinuesa, 2002) aludiendo que entendieron por valor, en general *“toda contribución a una vida conforme a la razón”* (Pág. 51). Por lo que también realiza una diferenciación entre valores obligatorios y valores preferenciales, que más tarde son conocidos o establecidos como valores intrínsecos o finales y valores extrínsecos o instrumentales (clasificaciones que otro apartado se especificarán).

Dentro de esta misma concepción de los valores Rokeach (1973, en Vinuesa, 2002) menciona que un valor es *“una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio”* (Pág. 55) por lo que es aprendida dentro del sistema social dado que ésta tiene su influencia en la conducta que son considerados buenos para el grupo.

Fierro (1986, en: Vinuesa, 2002) integra las definiciones anteriores quedando de la siguiente manera: *“los valores son estructuras de creencia y actitud, vinculados a objetos, a situaciones y a metas, y que sirven de guía normativa a la acción, prestándole una relativa estabilidad y continuidad incluso en circunstancias cambiantes”* (Pág. 55).

Además de ser importantes para la formación de valores y el bien del ser humano (Campos, 1993, en: Vinuesa 2002).

Por otro lado Carreras, Eijo, Estany, Gomez, Guich, Ojeda, Planas y Serrats (2003), aluden que la esencia de los valores es su “valer”, es decir, para ellos el valor no depende de apreciaciones subjetivas individuales, sino que son valores objetivos, situados fuera del tiempo y espacio, partiendo de que para ellos los valores principales serían: la paz, amor, justicia, generosidad, dialogo y la honradez. Bajo esta misma concepción los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano, y es en esta triple posibilidad en la que reside su importancia pedagógica, por ello es que dichos autores hablan de la educación como realización de valores y de una pedagogía de los valores.

Los mismos autores también consideran a partir de algunos estudios citados en su libro titulado: “¿cómo educar en valores?”, que todo valor tiene una polaridad, ya que puede ser positivo y/o negativo; es decir, en las conductas y actitudes de los seres humanos existen valores y contravalores, no pueden actuar a “medias”. En ese sentido son los valores los que enseñan al individuo a comportarse y establecer una jerarquía entre las cosas, llegar a la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale, es un valor o un contravalor. De hecho Stephenson, Ling, Burman y Cooper (2001), brindan una explicación acerca de la presencia de anti valores, señalando que es debido a la falta de lógica y ello es lo que provoca que actuemos inadecuadamente, por lo tanto, los individuos tendríamos que establecer un pensamiento lógico a fin de evitar las acciones inmorales.

De manera que para Carreras y cols. (2003), el valor es la convicción razonada de que algo es bueno o malo, para después organizar esta convicción en nuestro psiquismo de acuerdo a la preferencia, predominando unos valores más que otros; una vez interiorizados, los valores se convierten en guías y pautas de conducta, siendo auténticos todos aquellos valores que son asumidos libremente y que permitan definir con claridad los objetivos de la vida dándole su pleno sentido.

Mientras que González, aporta una alternativa (1999, en: Giniebra 2002), para analizar los valores y ésta es a partir de su naturaleza objetivo-subjetiva. La primera porque objetivamente existen como fenómenos en la sociedad impulsándola al desarrollo, mientras que somos a su vez los seres humanos los que le atribuimos significados a esos fenómenos de la sociedad, considerándolos preferidos, valiosos o deseados y en ese proceso se manifiesta la naturaleza subjetiva del valor.

En ese sentido los valores que define cada sujeto pueden o no corresponder con aquellos contenidos establecidos por la sociedad, puesto que existen personas cuyos valores prioritarios no corresponden a los ideales que garantizan “ser buenas personas”; es decir, el hecho de que un individuo pertenezca a una sociedad no quiere decir que tenga que interiorizar de manera lineal los valores exigidos, ya que cada sujeto construirá su propio concepto y priorizará de acuerdo a sus intereses(Giniebra, 2002).

Carreras y cols. (2003) agregan al término “valor” dos aspectos importantes y es que son algo cambiante y dinámico, que, depende de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras; es decir, para dichos autores los valores son un objetivo en la educación que debe partir de una convicción razonada de que algo es bueno o malo para ser mejores humanos y respecto al término contravalor los autores citados en el párrafo anterior, lo relacionan con la dificultad que puede tener el ser humano para lograr tener una vida armoniosa.

A diferencia de Latapí (1999) quien maneja el concepto de valores como parte de un orden moral; es decir, se basa en la formación de la moral y en ese sentido incluye todos aquellos conceptos que la forman tal como: los valores, las normas, leyes, etc., que hacen o bien forman en su conjunto la moral. Para él lo esencial del ámbito moral está constituido por los actos específicamente “humanos” que involucran la inteligencia, la voluntad y el sentimiento, que van acompañados de un “deber ser”; de manera textual él maneja que la educación moral “*se propone preparar a los educandos para afrontar conflictos de valores que plantea inevitablemente la vida humana*” (Pág. 20, Latapí, 1999).

De manera que para este autor los valores se encuentran dentro de la concepción de formación o juicio moral y por tanto él retoma la importancia que la SEP le otorga a dicho concepto y es que los valores son parte fundamental para el ser humano, ya que intervienen, como ellos señalaron, en la conciencia individual y en la formulación de juicios morales.

Sin embargo, Latapí destaca algunas definiciones de valores pertinentes para la educación y entiende como un juicio apreciativo que acompaña o prepara los comportamientos y por ende enfatiza su componente intelectual, también es parte de un “motivo” de acción junto con la carga emocional que acompaña al juicio y por la cual éste pasa a ser una convicción, por ello también lo define como una “*predisposición afectiva favorable a un determinado bien*” (Pág. 31, Latapí, 1999).

Asimismo, define a los valores como una aspiración o deseo de obtener o de realizar un bien determinado y finalmente también los concibe como la configuración o estructuración de la personalidad, es decir, como rasgos estables del modo de ser de algún ser humano. Pero los significados mencionados para él son en un ámbito psicológico, por lo que el término como lo suele entender la filosofía, admite una dualidad.

Por otro lado Giniebra (2002), argumenta que un valor es el eje rector de nuestras conductas o acciones, que refleja nuestros pensamientos, sentimientos, emociones, deseos y aspiraciones, es decir, que en cierto modo nuestra conducta es una muestra ante los demás de los que somos; y al mismo tiempo son reconocidos y aceptados por la sociedad en particular. La importancia de los valores, en donde quiera que sea, para la sociedad que fuere radica en la permanencia de una vida con calidad. Además de que el ejercicio de los valores es el medio para lograr una vida armoniosa, es también una garantía de un individuo exitoso y satisfecho consigo mismo de las consecuencias de sus propias acciones.

El mismo autor mantiene que los valores, entonces, son ideas y representaciones de la realidad construidas a partir de un complejo proceso de elaboración personal, donde se manifiesta el carácter activo del sujeto con sus potencialidades y recursos en desarrollo; es decir, bajo esta concepción, se parte de que cada individuo define sus propios valores, en

relación con su historia, sus intereses y sus capacidades, enmarcados en una personalidad que es única e irrepetible.

Una de las coincidencias respecto a la formación de la moral y de los valores, entre algunos autores como Latapí (1999) es que la formación del juicio moral será necesariamente un proceso gradual, adecuado a las características y condiciones de la edad, lo cual implica diferentes capacidades como cognoscitivas y críticas a modo que el educando aprenda a plantear correctamente los conflictos, al desarrollo de los afectos, sentimientos y actitudes necesarias para la toma de decisiones congruentes con sus principios y finalmente lograr la reflexión, tomando en cuenta las posibles consecuencias. Para Latapí (1999) ese conjunto de capacidades deberá generar una persona integrada, de convicciones claras y firmes, consistente en sus principios y acciones.

En base a lo anterior, consideramos que las definiciones citadas forman parte de un todo y que coinciden en que son la pauta para un bienestar en las relaciones que se establecen en la sociedad y valen para contar con una vida en armonía. Asimismo, se puede concluir que los valores se configuran mediante la experiencia de la persona que está en formación y desarrollo, lo que está determinado por el sistema de relaciones que establece con las personas más allegadas a ellos, es decir, su familia, el medio que lo rodea, etc.

Finalmente, retomando las aportaciones de los autores citados en este capítulo, pero de especial manera los planteamientos de Giniebra (2002) y desde el punto de vista del enfoque histórico cultural del cual parte el presente trabajo, se considera que el o los valores son parte de la personalidad manifestadas a través de las actitudes bajo diferentes situaciones, donde el contenido corresponde a los significados socialmente aceptados para un bienestar individual y social, de manera que el valor lo construye sólo el sujeto de forma individualizada, pero retomando la historia que ha tenido en interacción con la sociedad en su conjunto (instituciones, escuelas, familia, comunidad, etc.), convirtiéndose en un importante regulador de su comportamiento; es de esta forma como concebimos y manejaremos el término “valor” a partir de este momento.

Por lo cual, es conveniente recalcar que aunque la mayoría de los autores hacen énfasis en la forma de enseñar los valores en las escuelas, familias y comunidades, no sólo es así como se mantienen los valores en los seres humanos, sino, también es importante considerar que existe un aprendizaje constante por medio de la imitación y observación de todo el medio, cultura y tradiciones que nos rodean.

### **1.2.1. Clasificación de los valores**

Algunos autores conciben y definen a los valores de acuerdo a la clasificación a la que pertenecen, de manera que a continuación se realizará un acercamiento a las diferentes formas de pensar a los valores.

Por una parte argumenta Hobbes (en Vinuesa, 2002) que la noción de valor con el paso del tiempo se sustituyó por la noción de bien en las discusiones morales del siglo XIX por una extensión de su significado económico, que se había convertido en fundamento de la ciencia económica. Sin embargo, para Kant (también citado en Vinuesa, 2002) identificaba al bien con el valor en general y denomina el bien a todo lo que es apreciado o aprobado, y aludía que era así para todos los seres racionales.

Relacionado con el párrafo anterior, Windelband (1884, en Vinuesa, 2002) distinguió entre el valor de verdad, el valor de belleza y el valor del bien. En ésta misma época es cuando se produce en la teoría de los valores una división entre en concepto metafísico o absolutista y el empírico o subjetivista del valor.

Stephenson y cols (2001), distinguen dos tipos de valores, los de la “vida real” y los de la “imaginación”, los primeros hacen alusión a la salud, al bienestar, ambición, amor y amistad; lo ético o moral, conocimiento y tecnología. Mientras que los segundos hacen referencia a los valores relacionados con el juego, el arte y la religión.

Vinuesa (2002) cita a varios autores como: Kohlberg (1982) y ha Gottler (1962) quienes clasifican de forma semejante a los valores en diferente orden, pero Vinuesa (2002) los sintetiza en valores: *Terminales* (también conocidos como obligatorios e intrínsecos o

finales) que constituyen bienes valiosos por sí mismos y los valores instrumentales (quienes otros autores citan como extrínsecos o preferenciales) los cuales sirven de medio para la consecución de los anteriores y consisten en modos de conducta.

Al respecto, Fierro (1986, en: Vinuesa 2002) brinda ejemplos, pero situados en los jóvenes adolescentes para quienes los valores terminales serían: la paz, la libertad, seguridad familiar e igualdad; mientras que los instrumentales serían: la honradez y la amabilidad.

Otros ejemplos de algunas de las clasificaciones que realizan autores como Martínez (1998, en: Vinuesa, 2002) son los que él presenta como niveles o generaciones de derechos humanos: el primero hace énfasis a los derechos civiles y políticos (guiado por el patrón de la libertad) mientras que los segundos derechos son de carácter económico (guiado por el patrón de la igualdad) y el tercero son los derechos relativos a la paz, a la conservación del medio ambiente y a la justicia (caracterizado o guiado por la solidaridad).

Sin embargo, de acuerdo a la Secretaria de Educación Pública (2001) existen diferentes tipos de valores entre los que se encuentran: los éticos, los cívicos y los morales, cada uno de ellos pertenecen a la vida social del individuo en desarrollo, prevaleciendo unos más que otros.

En cuanto a los valores éticos se dice que su significado es hábito o costumbre y es considerada como una parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones que tienen los individuos ante una institución o profesión. Mientras que los cívicos son aquellos que hacen referencia a las relaciones entre ciudadanos; y por último, los valores de la moral son parte de un conjunto de reglas que deben seguirse para hacer el bien y evitar el mal.

Mientras que para Rickert (en Vinuesa, 2002), mantiene que los valores se transforman en realidades trascendentes, el cual distingue seis dominios del valor: la lógica, la estética, la mística, la ética, la erótica y la filosofía religiosa.



Por otro lado, S  ller (en Vinuesa, 2002) considera el valor como objeto intencional del sentimiento, manteniendo que el valor, es también una elección preferencial que sigue una jerarquía, formada por cuatro grupos:

- 1) Los valores de lo agradable y de lo desagradable, correspondientes a las funciones de gozar y de sufrir.
- 2) Los valores vitales, que hacen referencia a un sentimiento vital, como la salud, enfermedad, etc.
- 3) Los valores espirituales, est  ticos y cognoscitivos.
- 4) Los valores religiosos.

En base a dicha teoría Hatmann (en Vinuesa, 2002) argumenta que los valores son con referencia al sujeto y con ello también reconoce su racionalidad (así como lo han hecho la mayoría de los autores citados), en tanto que los valores constituyen auténticos objetos reales partiendo como objetos de las ciencias naturales, de igual manera tienen un modo de ser inmutable y absoluto.

Ahora bien, en lo que respecta al concepto *empirista o subjetivista* del valor, se plantea que no hay valores absolutos, y son valores sólo los que los hombres reconocen como valores en determinadas condiciones y dicen que los valores son fácilmente vistos como casos especiales del concepto de actitud.

Por otra parte, los valores humanistas que Fromm (1971, en: Vinuesa, 2002) defiende se fundamentan a la reverencia por la vida; es decir, en infundir vida a los valores tradicionales y en que surja una sociedad en la que el amor y la integridad sean posibles, así él le llama a los valores bi  filos al amor, la ternura, la compasión y la empatía. Para él los valores forman una jerarquía en la que ciertos valores supremos determinan a los otros. También alude que los valores forman una estructura, cuya última finalidad es cambiar el mundo, sino que son los mismos valores tradicionales a los que se les ha infundido vida.

Finalmente, Hofstede (1999) realizó un estudio en países orientales y occidentales (basado en el inventario de “complemento de los valores de los E.U. de la década de 1960, aunque con sus respectivas modificaciones de acuerdo a la época y costumbres de cada lugar, es decir con las “contextualizaciones” correspondientes) en él clasificó los diferentes valores de acuerdo a características que intervienen en la elección de ciertos valores que rigen la vida de los humanos.

De manera que con los resultados obtenidos de dicho estudio el autor los clasificó de la siguiente manera:

- 1) Valores individualistas: La Tolerancia, Armonía, ausencia de competitividad, amistad, confianza y la solidaridad.
- 2) Valores colectivos: El patriotismo, la castidad femenina, la devoción filial, la cual hace referencia a obedecer, respetar y honrar a los antepasados.
- 3) Valores masculinos: Paciencia- tolerancia, Cortesía y la amabilidad (indulgencia y compasión).
- 4) Valores femeninos: Patriotismo y reactividad.
- 5) Valores a largo plazo: Perseverancia, orden en las relaciones por posición social, respeto al orden por posición social, austeridad y vergüenza.
- 6) Valores a corto plazo: Seriedad (estabilidad personal), dignidad, respeto a la tradición y la reciprocidad de saludos, favores y regalos.

La presente clasificación muestra que en base a las características es como comúnmente se encuentran los valores en las personas, aunque esa clasificación resulta un tanto efímera puesto que trata de generalizar los valores como si estos fuesen iguales entre una cultura y otra, ya que dicha clasificación está fundamentada tanto del Occidente como del Oriente, y esto realmente genera una controversia, dado que consideramos que los valores son históricos; es decir, son el reflejo de un momento y una cultura por lo que no es posible argumentar que la manera de concebir los valores sea igual entre momentos y culturas diferentes, ya que incluso se han encontrado diferencias de la concepción de valores entre grupos sociales; sin embargo, esa clasificación brinda una perspectiva amplia de los valores que persisten en la mayor parte del mundo, lo que permite fundamentar que

aunque en cada cultura prevalecen ciertos valores, también existe la posibilidad de encontrar coincidencias en ambas culturas.

Otro elemento importante a considerar en la clasificación, el aprendizaje y la adquisición de los valores son las *actitudes* que cada ser humano tiene, lo cual permite al mismo tiempo, observar la adquisición de los valores por medio de los cambios en sus actitudes; relación que a continuación se explicará de manera más específica.

### **1.2.2. Relación valores - actitudes**

Para conseguir el desarrollo integral del individuo se necesitan sólidos cimientos sobre los cuales basar las decisiones y comportamientos, de modo que éstos correspondan con los postulados legales o mejor dicho a reglas que la sociedad impone o genera para el bien estar y orden en la comunidad. Tales cimientos son los *Valores y las Actitudes*; ya que los valores constituyen la base de las actitudes y las conductas externas; son los cimientos de una educación encaminada a lograr un desarrollo humano integral que busca formar al hombre y preparar al profesionista, pero además se necesita desarrollar y profundizar una serie de valores y actitudes que permitan a este profesionista normar un criterio sobre los problemas del mundo actual a fin de que pueda participar de manera coherente y propositiva en su solución (Osnaya, 2001).

Baxter (2003) por su parte realiza una comparación entre las actitudes y los valores, mencionando que los valores son un modo general de comportamiento; en tanto que el objeto de una actitud está claramente definido; es decir, ella hace referencia a que los rasgos en los valores, dada su estructura compleja no poseen una dirección definida, mientras que en las actitudes van a suponer siempre un cierto grado de aceptación o rechazo. De hecho alude que según diversos autores consideran a "*las actitudes como indicadores de los valores que posee un individuo*" (Sarabia, 1992; en Baxter, 2003 Pág. 24).

De igual manera Vinuesa (2002) coincide con dicha aseveración del párrafo anterior, dado que ella plantea que de hecho la mayoría de las teorías que hablan acerca de los valores, también se dirigen de cierta forma a las actitudes del ser humano y para muestra basta ella misma en su escrito del primer capítulo donde une, relaciona y compara la influencia de las actitudes sobre los valores.

Por ende, es conveniente incluir un concepto básico en cuanto a lo qué son los valores y éste, es el de las actitudes; dado que es una forma de evaluar dentro de la propuesta del presente trabajo el proceso de o pertinencia de dicho taller; ¿Por qué la efectividad o pertinencia?, porque a partir del cambio en sus actitudes ante diferentes eventos donde se pongan en juego sus valores, es como se podrá percatar de los avances o retrocesos en la enseñanza- aprendizaje en los educandos, de manera que es un tema importante de retomar, puesto que forman parte de la comparación de dichos cambios; es decir, las evaluaciones aquí propuestas estarán en función de las nuevas actitudes que se esperan sean modificadas a partir del taller de valores y para ello retomaremos a la autora Vinuesa (2002) quien nos habla de la influencia y relación de ambos conceptos (valores y actitudes).

Ella plantea que el estudio sobre las actitudes, en general es difusa, por sus distintas terminologías y definiciones; sin embargo, aunque existan diversas definiciones, todas coinciden en general, en que las actitudes influyen sobre la conducta y que finalmente se encuentra regida por varios procesos o aprendizajes, pero lo que interesa, es la forma en la que se encuentran vinculadas a las actitudes con la formación de valores, puesto que las acciones y las palabras reflejan la actitud ante ciertos eventos.

Vinuesa (2002) realiza un breve resumen acerca de las definiciones de las actitudes y alude que en general, pueden ser desde una perspectiva cognitiva, por ejemplo; la evaluación de los conocimientos de un individuo o sus creencias, o desde una perspectiva motivacional, por ejemplo: la disponibilidad del individuo a responder o actuar ante los móviles que han sido estimulados y que por tanto las actitudes constan de un número de procesos psicológicos. Para comprenderlas debemos saber qué motiva el comportamiento,

cómo están organizadas y cómo las relaciones de la experiencia pasada y presente influyen en el comportamiento.

Asimismo, señala retomando las aportaciones de Jurado (1997, en Vinuesa, 2002) que en toda actitud hay tres componentes:

- El afectivo, se refiere a la respuesta emocional hacia el objeto de la actitud, pero el componente afectivo no puede existir sin el elemento cognitivo
- El cognitivo, se entiende como la creencia del individuo o el conocimiento sobre el propósito u objeto de la actitud se distinguen tres características: la diferenciación (el número de elementos cognitivos), el grado de integración (cómo están organizados) y la generalidad o especificidad de las creencias.
- El componente de comportamiento, hace alusión a la tendencia a actuar de manera concreta hacia el objeto de la actitud.

Por otro lado, Jurado (1997, en Vinuesa, 2002) plantea algunas funciones principales de las actitudes, dentro de ellas está una que ejemplifica el por qué fue necesario otorgarle un espacio a la concepción de las actitudes; dado que habla de la función de expresión de valores, lo cual lleva a *“reconocer los compromisos que ha adquirido una persona”* (Pág. 41).

También añade que existen tres formas de reorganizar la estructura de la actitud; la persona puede: a) rechazar la comunicación que forzó el estado desequilibrado y, de este modo, reestablecer el equilibrio; b) fragmentar la actitud desde otras actitudes o c) formar una nueva actitud por acomodación, ésta es la que se pretende establecer, haciendo que a partir de lo afectivo y cognitivo se logre un cambio en el comportamiento y que por lo tanto esté guiado o bien reestructurado por los sentimientos y nuevas creencias establecidas durante la presente propuesta del taller de valores.

Por otra parte, Strawson hace referencia a tres tipos de sentimientos morales generadores de ciertas actitudes reactivas, que debieran autorregularse por medio de valores en los seres humanos. Se refiere al resentimiento, indignación y el remordimiento. El

resentimiento, de acuerdo al autor, es ocasionado por ciertas situaciones en las cuales una persona se siente ofendida o herida por la acción de otra u otras personas. Es una reacción manifestada por la ofensa o la indiferencia. En cambio, un ser humano indignado es una persona que asume una actitud desaprobadora ante una acción causante de resentimiento en otra u otras personas. Finalmente, el remordimiento se refiere al sentimiento de culpa y a la asunción de responsabilidad por haber causado un resentimiento.

En conclusión, el resentimiento lo experimenta la persona ofendida, la indignación se verifica en otra u otras personas que han observado la acción del resentimiento. Estas actitudes están relacionadas con las demandas que una persona afectada hace a las demás y las que otros hacen a terceros. El remordimiento se asocia con las demandas que los demás hacen a uno mismo y que nos hacen sentir obligación y responsabilidad ante los daños causados (esta es una actitud autorreactiva). Las actitudes descritas entonces, expresan la demanda de respeto, tanto en términos personal, interpersonal como a colectivos; estas son actitudes propiamente humanas y quedan expresadas en nuestra vida en sociedad.

De ésta manera advierte Florentino (2001) que la educación en valores debe contribuir a la inhibición o autorregulación de estos tipos de sentimientos morales( que es lo a lo que se pretende llegar con la propuesta del taller de valores), que lejos de acercar a los humanos y crear las bases de la convivencia pacífica alimentan los conflictos y el odio. El cultivo de la autorreflexión en la persona puede contribuir a reconocer sus grados de falta ante otra u otras y poder expresarlos a través de oportunas excusas, que lógicamente mermarán el resentimiento y la indignación. Es como reconocer con humildad nuestra culpa y responsabilidad cuando hemos cometido un agravio, cuando hemos ofendido, y esto sólo es posible mediante el cultivo de niveles progresivos de la capacidad empática, que nos permita, en términos teóricos, asumir los estados de situaciones de otros, para experimentar los tipos de emociones que tales estados causan en las personas.

El asumir una actitud de responsabilidad (valor) y de culpa ante un agravio causado, es una demanda que hace la comunidad moral para inhibir el resentimiento y la indignación moral. Por otro lado, con estas actitudes se asocia el valor de la tolerancia y de la aceptación del arrepentimiento, de la excusa o de la culpa manifestada por el responsable

del resentimiento. Este grado de comprensión sólo será posible a través del buen uso del diálogo, mediante el cual se exprese una actitud sincera de arrepentimiento (Florentino, 2001).

En tal sentido, el modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores en los seres humanos usado por Florentino (2001) contempla una serie de dimensiones o capacidades que facilitan el cultivo progresivo de una ciudadanía autónoma y de razón dialógica. Estas dimensiones hacen referencia a la personalidad, es decir, hacen referencia a factores internos, más o menos estables, que hacen que la conducta de una persona sea consistente en diferentes ocasiones y distinta de la conducta que otras personas mostrarían en situaciones comparables. Estas dimensiones están constituidas por: autoconocimiento (A), autonomía y autorregulación (AA), capacidades de diálogo (CD), capacidad para transformar el entorno (CTE), comprensión crítica (CC), empatía y perspectiva social (EPS), habilidades sociales (HS) y para la convivencia, finalmente, razonamiento moral (RM). Al considerarse estas dimensiones como horizontes en el trabajo de educación moral de los seres humanos, dan como resultado la construcción de los valores que el referido modelo promueve.

Por otro lado y tomando en cuenta lo planteado por Vinuesa (2002), acerca de que el desarrollo de las actitudes y los valores está relacionado con el desarrollo emocional/ sentimental, también estos pueden ser estudiados como finalidades educativas, que como ellos pertenece al dominio afectivo, por lo cual se considera pertinente agregar dentro de las evaluaciones del taller de valores el concepto de emocional/ sentimental, puesto que es un componente que puede favorecer o facilitar el desarrollo de los valores; dado que es tomado en cuenta para conseguir cambios en los pensamientos o viceversa a partir de lo emocional, además de que según algunas de las teorías descritas con anterioridad, el desarrollo emocional es susceptible de influencia educativa y de ahí se puede partir para crear en los niños un sentido emocional ante un hecho implicado con los valores. De hecho este autor menciona que la reorganización por acomodación es un cambio de actitud real y puede producirse por cambio cognitivo seguido de cambio afectivo o a la inversa.

De manera que la psicología social ha profundizado, a partir del estudio de la formación de valores, en los valores morales y ha desarrollado métodos de observación y medición, así como ha profundizado la formación de la actitud como componente esencial de los valores. Lo cual es sustentado por la teoría de la valoración cognitiva, que sostiene que *“un individuo valora o evalúa la importancia de un estímulo, y que es esta valoración lo que determina la emoción”* (Pág. 66; Vinuesa, 2002).

Lo citado brinda entonces, un panorama de cómo es que se relacionan las actitudes con la formación de los valores, así como la influencia que ejercen una con otra; ya que pareciera ser que en la medida en que los valores realmente sean interiorizados por los educandos cambiarán sus actitudes negativas hacia un hecho que implique la falta de valores, y por tanto también las actitudes jugarán un papel importante como medio de evaluación acerca de la pertinencia de la presente propuesta del taller de valores. Sin embargo, también resulta importante hacer hincapié en las diferentes clasificaciones que realizan los autores con respecto a los tipos de valores que existen.

Otro punto importante de retomar es la influencia que ejercen diversos ambientes o contextos tanto en las actitudes como en los diferentes tipos y/o clasificaciones de valores, puesto que como ya se refirió, la enseñanza- aprendizaje de los valores va a estar conformada por la influencia del estado, de la comunidad, familia y de la escuela” que como institución debiera contar con herramientas que faciliten la enseñanza no sólo de los valores sino, de cualquier otra materia, aspectos que en el siguiente apartado se desglosarán.

### **1.3. Los contextos y la formación de valores**

Existen diferentes redes de convivencia y por ende de aprendizaje en las cuales se ve inmiscuido el ser humano, dichas redes sociales también intervienen en el proceso de construcción de los valores y es importante recalcar la importancia de cada una de ellas, así como de la influencia que tienen sobre el individuo.



Ya conscientes de las circunstancias actuales de una sociedad en declive respecto a los valores y viviendo como consecuencias la delincuencia, el vandalismo, la drogadicción, la desintegración familiar, entre otros problemas, es importante dar prioridad a la educación en valores desde la infancia principalmente en la familia y la escuela, resaltando la función que éstos mismos juegan para lograr una vida armónica.

El presente escrito asume que la formación del ser humano es el resultado de la educación recibida, que a su vez se evidencia en una posición activa en su aprendizaje y desarrollo, así como en la actitud positiva que pone de manifiesto en aspectos fundamentales de su vida, entre ellos, la familia, el estudio y el trabajo.

Partiendo del planteamiento en el cual se acepta que los valores son educables, y que estos a su vez están basados de acuerdo a la época, tradición y cultura de una sociedad dada, se pretende indicar en este apartado que producto de las influencias recibidas en la integración con el medio social, el infante comienza a sentir la necesidad de comportarse de manera adecuada o correspondiente a algún valor, es decir, que *“los valores pueden educarse porque ellos forman parte del mundo subjetivo de los individuos, existiendo como ideas, representaciones de la realidad y formándose a partir de las influencias sociales que se reciben a lo largo de la vida”* (Giniebra, 2002, Pág. 4).

Ello significa que a partir de la presente propuesta de crear contextos de influencia (en este caso en la escuela y en la familia), se observa y se acepta que la sociedad en general propicia la incorporación de valores en los individuos, con la finalidad de lograr un beneficio en el desarrollo de la sociedad.

“La educación es tarea de todos”, constantemente se repite ello en instituciones educativas, sin embargo, todas y cada una de las partes socializadoras como lo es la familia, la escuela y la comunidad tienen en este sentido una responsabilidad común, pero también poseen diferencias y especificidades al respecto.

Con relación a lo que tienen de común, podemos señalar que tanto la familia, la escuela, como la comunidad son instituciones socializadoras, todas tienen como objeto de acción un individuo en particular o un grupo en general, así como las relaciones e interacciones que se dan como seres humanos. Por otra parte, tienen la responsabilidad de orientar, transmitir normas, tradiciones, costumbres, hábitos, conocimientos y de una u otra forma establecer pautas para un comportamiento adecuado, así como lograr la interiorización y apropiación, en los más jóvenes, de aquellos valores sustanciales a la sociedad en que viven (Baxter, 2003).

Entre las diferencias podemos señalar que cada institución tiene un encargo social que los psicólogos y educadores no debemos obviar. Así tenemos que en la familia se desarrolla, por lo general, un proceso de educación de los hijos un tanto espontáneo, con cierta sistematicidad, y con una carga afectiva sin lugar a dudas muy fuerte. La familia es la institución que ha prevalecido y estado presente con mucha fuerza en todas las formaciones económico- sociales existentes por difíciles que estas hayan sido (Baxter, 2003).

A diferencia de la escuela; puesto que en la época actual los educadores se enfrentan al dilema de verse por grupos de intereses específicos para favorecer determinadas posiciones respecto a los valores y restablecer así alguna forma de estabilidad y cohesión social en tiempos de agitación o de transición. Sin embargo, aunque esta demanda de estabilidad es muy fuerte, existe un programa simultáneo surgido del hecho de que en tiempos de cambio y agitación los valores tradicionales establecidos tal vez ya no sean apropiados ni pertinentes (Stephenson, 2001).

Tomando en cuenta el planteamiento de Joseph (2003), en cuanto a la influencia de los ámbitos o contextos sociales y la construcción de valores se pretende poner de relieve que el presente trabajo se tituló como construcción de valores, debido a que dicho proceso conlleva construcción de la personalidad como del medio, porque no es posible formar en valores sin disponer de un medio educativo adecuado (medio incluyendo la educadora, el estado, el aula, entre otros) tal y como lo asevera Joseph (2003) y porque no es posible disponer medio alguno sin la participación de las personalidades de los alumnos, profesores, familia, escuela, etc. Además también se le denominó “construcción” dado que

el es un proceso en cual el individuo construye su concepción de valores a partir de lo que él como individuo ya tenía y lo que la sociedad, profesora o familia le está transmitiendo, es decir, él construye sus valores con sus experiencias personales y las de los transmisores.

Resumiendo que la educación de valores es un proceso intencional, sistemático de intercambio de significados, sin embargo, también la adquisición, más no la educación de valores se da todo el tiempo por medio del ejemplo de la gente que rodea al ser humano, es decir, a cada momento los individuos aprenden y cambian de acuerdo a sus intereses y motivaciones; siendo la enseñanza algo intencional y el aprendizaje espontáneo por lo que la “educación” en sí tiene y se distingue por el objetivo de propiciar intencionalmente el desarrollo moral.

Por las razones citadas, es que a continuación se desarrollará de manera general la forma en la que la educación de los valores se encuentra también en manos tanto del estado, como de la de la comunidad, la familia... y no solamente de la escuela, que es donde se pensaría que se realiza la transmisión de valores, porque si bien es cierto que la escuela es uno de los principales ámbitos en donde se les inculcan valores de manera sistemática, también es verdad que los seres humanos no sólo aprendemos en la escuela, sino que el individuo se encuentra en constante aprendizaje, además de que como todo ser social, nos encontramos influenciados por aquellos valores que cada cultura, época, y la familia por citar algunos.

### **1.3.1. Estado / Comunidad**

*“El liderazgo de las autoridades educativas se verá tanto más reconocido cuanto mayor sea la participación de autoridades estatales”*

Latapí (1999, Pág. 51)

La razón por la que se incluyó este apartado, es debido a que es conveniente ver sólo a la familia y a la escuela como únicos contextos responsables de la formación de valores, si bien la vida en sociedad transcurre en mayor medida en el seno de estos agentes; la acción conjunta de todos los espacios de socialización en un verdadero sistema, es

condición necesaria para la formación moral del ciudadano; aunque la presente propuesta vaya encaminada a esos ámbitos, no quiere decir que no se tome en cuenta el papel crucial del estado y de la comunidad, sino que es en la escuela y en la familia en donde resulta menos difícil intervenir, dados los lineamientos del país mexicano.

Otro motivo, es porque en gran medida, el estado contribuye con todas aquellas leyes que exigen un cierto comportamiento ciudadano, y por ende con lo que realiza la comunidad; es decir, las leyes impuestas por el estado influyen en el comportamiento y actitudes que la comunidad tiene ante situaciones en las que se pone en juego o duda los valores.

Por ende en el presente trabajo, se pretende describir la forma en la que se encuentran ligados, no sólo la escuela con la familia; sino, también la relación que existe entre escuela, familia, comunidad y estado, dado que los cuatro contextos influyen la enseñanza/ aprendizaje de los niños, resaltando en cada uno su mayor influencia en las diferentes etapas de la vida, sin embargo, las cuatro siempre presentes en la educación de valores.

Así también dentro de éste ámbito (Estado- comunidad) juega un papel importante la religión quien se encargaba junto con el estado, de impartir aprendizajes relacionados con los valores primordiales para la iglesia; sin embargo, en el momento en el que en México separó a la iglesia (y sus creencias) de la educación formal, fue cuando se presentaron una serie de conflictos en cuanto a qué tipo de valores debería imponer la educación formal en México, conflictos que incluso hoy en día no se han terminado de resolver; puesto que ante dichas incertidumbres la sociedad no ha tenido un lineamiento a seguir, pero ello también ha servido o contribuido a una mejor y libre enseñanza-aprendizaje más específico relacionado con la moral y los valores.

Retomando a Latapí (1999) quien tiene un acercamiento con lo acontecido en México referente a los avances y retrocesos en la formación moral, él mantiene que la función del estado corresponde a proponer orientaciones a las escuelas, principalmente en cuanto a lo que concierne a la educación para la convivencia, los comportamientos

democráticos y la salvaguarda de la moral pública; al formular estas orientaciones, el Estado debe proceder en estrecha comunicación con los diversos grupos sociales, pero básicamente con las instituciones escolares, pero las atribuciones del Estado en este campo son limitadas, ya que el presente autor alude que el Estado no debe verse como poseedora de la verdad, ni puede intervenir en la conciencia de nadie, pero lo que si es cierto es que tiene una gran influencia en los propósitos que manejan las instituciones escolares y más aún en cuanto a la educación en valores. Por lo que el estado tiene la necesidad de conjugar los propósitos estatales con las visiones del mundo y hábitos culturales de la población y con los ámbitos de libertad de las familias y los educandos, que deben ser respetados.

Mientras que en la comunidad, barrio o zona se da un proceso educativo mucho más espontáneo que en la escuela, con características asistemáticas no formales, donde se pone énfasis en tradiciones y costumbres, formas de vida y normas de conducta. Las relaciones que se establecen, por lo general, resultan un tanto informales, y están determinadas por los vecinos y amigos del barrio (Latapí, 1999).

De manera que lo que Báxter (2003) sugiere ante este apartado de la importancia que implica la influencia de la comunidad en la construcción de los valores, es la unión entre la comunidad y la escuela; es decir, que la escuela cuente con el conocimiento y el dominio de lo que acontece en la comunidad, ya que la escuela no debe permanecer como un sistema cerrado.

Puesto que en ocasiones según lo planteado por la autora y con lo observado en nuestro país, los habitantes de la comunidad ven o perciben la institución educacional como algo que no les pertenece, lo que provoca que su influencia en el funcionamiento de ésta sea muy limitada, otro tanto ocurre con los sentimientos que experimentan maestros, estudiantes y trabajadores hacia la comunidad.

De acuerdo con Florentino (2001) la importancia de los valores trasciende hasta el nivel de comunidad nacional, es decir que los valores que se promueven desde un nivel básico en la familia y en la escuela se extienden hasta el conjunto que formamos como ciudadanos de una nación y naciones que conviven entre ellas, a nivel internacional

también los valores se ven reflejados en las participaciones políticas, en los conflictos armados y simplemente la cohesión como humanidad.

De esta manera, Florentino (2001) menciona que para que el Estado se constituya en una sociedad organizada, democrática, libre e independiente, es indiscutible que su ciudadanía tenga una formación organizada fundamentada en la autonomía y la libertad. Para lo cual es importante reflexionar con anticipación: ¿puede ser un país realmente libre si sus ciudadanos y ciudadanas no son educados para la autonomía? ¿Puede una sociedad ser organizada si su ciudadanía no es formada para la organización? ¿Puede una sociedad ser verdaderamente democrática si su ciudadanía no es formada con los valores que ello implica en un clima de libertad y de interacción social? Reconociendo que la clave del sostenimiento y consolidación constitucional del Estado y comunidad se garantiza incidiendo en la educación de su ciudadanía.

### **1.3.2. Escuela / Familia**

Se unió tanto la influencia de la escuela con la de las familias, por dos aspectos; el primero está relacionado con el objetivo de la presente propuesta acerca del taller de valores, en donde, se incluyen ambos ámbitos para la transmisión de valores y el segundo aspecto es porque tanto en la teoría revisada como en la práctica se hace visible la estrecha relación que tienen los dos ambientes para la creación o generación de enseñanza-aprendizaje, además de que son los transmisores inmediatos, en los cuales los niños invierten la mayor parte de su tiempo, y por tanto existe un lazo afectivo importante que permite la apropiación de diversos aprendizajes (ahí incluidos y muchas veces cuestionados los valores).

Antes la escuela transmitía los valores que marcaba la religión y el Estado, que eran también los que imperaban en la sociedad, con lo cual generalmente no había conflicto; sin embargo, la crisis de los sistemas de valores y de las religiones ha sufrido y esta sufriendo un profundo cambio, por lo que se debe estar al tanto de los valores que van emergiendo, dispuestos a modificar nuestra forma de actuar como elementos efectivos de esta dinámica.

Dichos cambios han afectado directamente a las personas, con la falta de trabajo, intranquilidad, agresividad, escasa solidaridad, etc.

Por ello se retoma lo planteado por Carreras y cols (2003) quienes coinciden con la postura del presente trabajo en cuanto a que es necesario que todos los implicados en la construcción de los valores, participen de forma efectiva y coherente, ya que dicha coherencia la necesitan los alumnos, por lo que es imprescindible que aceptemos determinados objetivos, aunque sean mínimos, sobre ideales educativos, refrendados por los valores que proponemos.

Por su parte Báxter (2003) aporta algunos datos interesantes obtenidos en algunas investigaciones relacionadas con la influencia que tiene la familia en la educación de los niños, en la cual se menciona que en 1989, al efectuar una exploración de las orientaciones valorativas de adolescentes y jóvenes, la familia ocupó el tercer lugar para los alumnos y el cuarto para los profesores. Tanto para maestros como para los estudiantes, aparecen en primer lugar las cualidades portadoras de los valores socio – morales, y en segundo lugar optan por las de comportamiento social.

El hogar es en donde se asimila una gran parte de valores característicos de una época determinada, además de ser el primer contacto del ser humano al nacer; la familia es aquella en que a cada sujeto le tocó vivir, unido a la experiencia de padres y otros familiares que la transmiten consciente o inconscientemente sus costumbres y tradiciones, es decir, el núcleo familiar influye de manera importante en una apropiada o inapropiada construcción de valores.

Mientras que la escuela también es un ámbito importante y decisivo como se acaba de aludir y por ello se pretende brindar una alternativa desde ese espacio. Dado que ésta constituye un sitio social en el cual el alumno se forma en valores confrontando las referencias sociales y familiares con aquellas propias de la escuela. Y cuando los alumnos tienen poco tiempo de haber ingresado a la escuela (aproximadamente del 1er al 3er año de escolaridad) se encuentran con un orden establecido y con normas y valores prefijados por “alguien extraño” con quien (es) no tienen en principio lazos sociales. Se trata de una

estructura normativa formal y explícita en la cual deben insertarse. Además de que ésta institución es donde el niño pasa una importante parte del día (Latapí, 1999).

La escuela por sí misma representa una gran experiencia de relaciones amplias y constantes de los estudiantes fuera del núcleo familiar; se convierte en la relación con un grupo distinto al de su familia, es decir, amigos, profesores, etc., La escuela es considerada por diversos autores como Baxtér (2003), como la institución que ejerce una fuerte influencia en la transmisión de la cultura y de las tradiciones sociales, claro después de la familia, ya que como se señaló, la familia es el primer núcleo social con el que se tiene contacto.

De manera que para Latapí (1999) dentro de la escuela los factores que más contribuyen a la formación de la moral y por ende de los valores, son la organización de la escuela y del aula, dado que condiciona las formas de relación interpersonal y del ejercicio de la autoridad; el ejemplo de los maestros, por cuanto ellos encarnan los valores deseables; las reglas de la escuela que deben respetarse; la práctica de la disciplina y el sistema de recompensas y sanciones; los valores que vive el grupo de compañeros y el clima de valores que prevalece; las experiencias pedagógicas vinculadas con el currículo; el juego de roles y la discusión de dilemas morales; el énfasis en el análisis racional de las situaciones y el recurso al diálogo, los métodos de enseñanza que favorecen la participación, el respeto a las diversas opiniones y la igualdad de todos, y algunas experiencias extracurriculares que resulten significativas para la formación de valores y actitudes.

Además, la educación moral tiene por objetivo según Carreras y cols (2003), lograr nuevas formas de entender la vida, de construir la propia historia personal y colectiva; es por ello que éste autor recomienda que ante un conflicto de valores es necesario conjugar los principios de: autonomía personal frente a la presión colectiva y la razón dialógica en oposición al individualismo que olvida los derechos de los demás.

En si la escuela es un espacio que no se puede dejar de reconocer; ya que en ella los niños y jóvenes se encuentran la gran mayoría de sus horas al día, así como la cantidad de años en las que pasa en ella, además de las edades en las que se encuentran inmersos en



esta aula es en edades donde se desarrolla la personalidad; de ahí que autores (as) como Baxter (2003) y Giniebra (2002) le atribuyen una gran influencia en la construcción de los valores en cualquier individuo que tenga la fortuna de contar con estudios dentro de una institución “escuela”; ya que es la trascendencia del conocimiento por parte del docente, de las familias y del entorno social para el desarrollo de su labor.

Lo anterior demanda la puesta en práctica de una labor educativa que coloque al educando en el centro de la transformación creadora, y por ende se pretende dar un significado cognitivo (saber cómo se define), afectivo (promover la reflexión acerca de los sentimientos negativos y positivos que contiene ejercer o no los valores) y conductual (aprender a ser coherentes o al menos intentarlo, en lo que se aprende y lo que se hace, es decir, ejercer con acciones voluntarias los valores). Enfatizando su importancia en la convivencia con los iguales, los adultos y uno mismo.

Sin embargo, resulta difícil tener un cierto control en cuanto a dicha convivencia por ejemplo, una participación mediadora entre el aprendizaje, los padres y madres de familia y los alumnos, es la participación del maestro, la cual resulta complicada en el momento en el que no se pueden establecer normas generales para el comportamiento del maestro. Generalmente el maestro deberá manifestar sus convicciones personales ante los alumnos, matizando en cada caso su importancia, pero en algunas ocasiones será más prudente que se comporte neutralmente, procurando que su comportamiento ayude a los educandos a comprender los términos e implicaciones de la controversia para que puedan elaborar su propia posición, de acuerdo con su edad (Latapí, 2003).

De hecho el mismo autor mencionado en el párrafo anterior, realiza una propuesta llamada “neutralidad”, la cual hace referencia a la relación que tiene el profesor con el alumnado, puesto que es el profesor quien se encarga de ser un modelo para los niños, y por tanto no puede inclinarse a posturas fuera de las leyes marcadas por la institución (escuela) y /o estado, por ello él mantiene que los profesores deben ser neutrales en cuanto a la educación que imparten los profesores para con los alumnos o que de lo contrario el profesor tendría que justificar sus razones ante la inclinación de alguna postura.

Como se ha podido observar el desempeño del maestro juega un papel muy importante, pero complicado en la impartición de los valores, dado que cumple con un triple papel: el primero es como persona con sus propias convicciones éticas, es también delegado de los padres de familia, con una comisión implícita pero esencial para justificar su función de educador y finalmente es funcionario del estado, al que debe lealtad en su desempeño profesional. Armonizar estos papeles no es fácil como lo alude Latapí (1999); sin embargo, es posible si es que se realiza una reflexión y se mantiene diálogo con los padres/ madres de familia y con sus colegas; por lo que en la formación de los profesores se propone con bases de éste autor, atender tanto el desarrollo y maduración moral del profesor, como a la capacitación pedagógica específica que requiere ese aspecto de la educación.

Por ello Báxter (2003) recomienda que la efectividad de la labor de la escuela y de la docencia no puede limitarse a los resultados docentes que alcanzan los alumnos en las diferentes asignaturas, la misma debe apreciarse en un objetivo más amplio como la formación de un hombre capaz de pensar, sentir y actuar integralmente en correspondencia con las necesidades de la sociedad y en el marco concreto de la comunidad, barrio o zona donde interactúa sistemáticamente y se desarrolla como persona.

Como institución social a la escuela le está dada la máxima responsabilidad en la educación y formación de las nuevas generaciones, conjuntamente con otras fuerzas educativas a las que debe tratar de orientar, estimular y con las cuales debe coordinar la actividad educativa durante la vida escolar. Tiene el encargo social de enseñar a los niños y jóvenes a vivir a la par de su tiempo y poder valorar la realidad que los rodea, apreciar el mundo circundante en perspectiva y estar preparados para actuar consecuentemente en su transformación y desarrollo científico y social (Báxter, 2003).

Mientras que Latapí (1999), también coincide en que la formación moral de los niños y jóvenes es indispensable que concurren armoniosamente familia y escuela, dada la importancia fundamental de esta última en su socialización, procurando que los profesores tengan un estrecho contacto con los padres de los alumnos, para cumplir dicha armonía y

así se pueda mediar en las interacciones del grupo de compañeros y en los valores colectivos que emergen del mismo.

En el presente capítulo se han rescatado elementos primordiales como la implicación de diversos ámbitos en la educación de valores, entendiendo, entonces que los niños adquieren los valores no sólo de la enseñanza de la escuela, sino de sus iguales, profesores, padres de familia, comunidad, incluso de los medios de comunicación con los que se encuentran en contacto.

Otro factor que interviene en la construcción de los valores es la forma en la que se enseñan o transmiten los valores, es decir a veces las diferencias entre los valores que adquieren unos niños a diferencia de otros, radica en los métodos utilizados para la enseñanza de éste; ya que como se pudo analizar a partir de las propuestas de diversos autores como Florentino, la mejor manera de enseñar los valores es a partir de actividades que no resulten ajenas a la realidad de la población y que los niños aprendan de manera activa y no sólo por conceptos aislados, sino interiorizados generados por aprendizajes significativos.

De tal forma que los valores son la parte esencial de una vida en armonía y forman parte de la dinámica social en la que nos encontramos inmersos, por lo que los métodos utilizados para la enseñanza- aprendizaje tendrán que estar relacionados con las necesidades actuales. Por ello y como se argumentará en el siguiente capítulo es que el presente trabajo está sustentado por el enfoque histórico cultural, ya que consideramos que dicho enfoque va más orientado a las necesidades actuales de la sociedad, de manera que a continuación en los siguientes apartados se analizará por qué es que varios enfoques desde nuestro punto de vista, no cubren y se contradicen con la realidad en la que nos encontramos.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA FORMACIÓN DE VALORES: DISTINTAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

Partiendo del objetivo general que rige este trabajo, se considera pertinente señalar las bases que fundamentan la formación de valores desde diferentes perspectivas psicológicas, para de ahí contrastar sus argumentos así como analizar sus aportaciones y contradicciones. De esta manera poder generar una reflexión acerca de la importancia que tiene la aproximación histórico – cultural en la educación de valores en México, ya que como se mencionará más adelante, dicho enfoque tiene un alcance muy importante, sobre todo a las necesidades que este país enfrenta (con la diversidad de pensamientos, costumbres, carácter activo de los agentes, entre otros aspectos).

Es importante aclarar que dentro de las teorías que a continuación se mencionarán, existen autores que hablan de la moral y no de manera específica a cerca de los valores; sin embargo, como se ha ido desarrollando el tema durante el primer capítulo, se consideran a los valores dentro del desarrollo moral, por lo cual, se redactan dichas teorías que estudian la moral y que permitirán dar un panorama general de lo que cada diferente corriente plantea dentro de la formación de valores y así realizar críticas constructivas acerca de la pertinencia de sus planteamientos, para que finalmente se justifique la razón de inclinación ante la corriente histórico cultural.

Cabe señalar que, los valores se estudian desde ramas de la filosofía como la ética (incluye la axiología) y la estética, también por la sociología, la economía, la pedagogía, el derecho y la psicología. Cada una investiga diferentes dimensiones del tema que si bien ofrecen razones para comprenderlo, no han permitido hasta el momento una visión integrada e interdisciplinaria en su tratamiento científico.

Existen diversas explicaciones acerca de la forma en qué son o se construyen los valores, todas ellas, sin embargo, de alguna manera han aportado aspectos a la definición de

dicho concepto, pero a su vez han generado más interrogantes de lo qué son e implican los valores.

Algunos de los enfoques mencionados, reaparecen hoy bajo nuevas formulaciones, la creciente aceptación de la democracia como régimen político universalmente conveniente, ha llevado a respetar la regla de las mayorías también en el orden de la filosofía moral. Respecto a las teorías que a continuación se describirán, se señala esencial acerca de sus aportaciones respecto a los valores.

Por otra parte según Vinuesa (2002) hay tres teorías que explican la moralidad humana: la teoría del desarrollo cognitivo, la del aprendizaje social y la teoría psicoanalítica. A grandes rasgos lo que encontraremos a continuación son algunas de las características que diferencian la concepción de los valores y que en muchos casos se contraponen, tal es el caso del conductismo y el psicoanálisis. Es así como se destacarán diferencias, carencias o similitudes entre cada enfoque teórico.

### **2.1.1. Perspectiva conductual**

*“Los efectos reforzantes de las cosas son patrimonio de la ciencia de la conducta que es, en verdad, una ciencia de valores”*

Skinner (1972, en: Vinuesa, 2002: 77)

En sus orígenes, la psicología experimental excluyó el desarrollo moral de los valores en sus observaciones; el enfoque de Wundt y de su laboratorio en Wurzburg era eminentemente positivista. Tampoco el asociacionismo y conductismo incorporaron la formación moral en sus preocupaciones. De hecho la psicología científica empezó a interesarse por el desarrollo moral y con ello de los valores tardíamente.

Dentro de la perspectiva conductual, también se incluye la teoría del aprendizaje social, dado que procede del empirismo de John Locke y del mismo conductismo con Watson y Skinner. En ella se plantea que el individuo realiza este aprendizaje moral y otros aprendizajes sociales por básicamente dos métodos. El primero que Vinuesa (2002) señala

dentro del recuento de dicha teoría es el de la enseñanza directa, donde por ejemplo, el niño que roba dinero recibirá el golpe o castigo que le dan sus padres; mientras que el otro método se basa en el aprendizaje por imitación, en el cual el niño observa e imita el comportamiento de sus padres o allegados.

De esta forma, la perspectiva conductual se basa en el principio de reforzadores; es decir, para ellos las conductas que sean seguidas de una recompensa, se repetirán, dado que son un refuerzo. Teniendo como objetivo central el análisis de la conducta, siempre y cuando ésta sea observable y comprobable.

Para dicha teoría el desarrollo moral, como el resto de aprendizajes, va estar en función de modelar la conducta de alguien hasta que se acomode a los deseos de su escultor, que probablemente sería la sociedad y/o entorno.

Dentro de la perspectiva conductual, Vinuesa (2002) señala la teoría de la “transmisión cultural” de Skinner, la cual señala que lo que es valorado y enseñado son conocimientos y reglas que pueden ser transmitidos a los alumnos y que ello supone un proceso de socialización que busca interiorizar valores y normas que correspondan a normas y modelos definidos por las diferentes sociedades; reglas morales y sociales, y valores procedentes de la herencia cultural y de la tradición.

Para la autora citada en el párrafo anterior, la psicología de Skinner está fundamentada en una teoría evolucionista neodarwinista, la cual busca las causas de la conducta fuera de los seres humanos. Por lo que se dice que Skinner sigue a Watson y sitúa la responsabilidad de la conducta en el entorno: “una persona no actúa requerida por los valores morales, “el debe” o el “es preciso”, que para Plantón constituyen la guía suprema de la acción, para Skinner nadie merece elogio ni reprobación por lo que hace o no hace. Es el entorno quien controla la conducta, de manera que el bien y el mal, si existen, moran fuera de la persona y no en ella” (Pág. 74, Leahey, 1995 en: Vinuesa, 2002).

En lo descrito por Leahey, es visible que para Skinner y su teoría, la conducta va seguida de una influencia anterior que se encuentra en la sociedad y no dentro del

individuo, es decir, que cada conducta en contra de los valores morales estará influenciada y guiada por lo que el entorno genera en él, ya que el ambiente opera sobre el individuo fomentando un tipo de conductas y eliminando otras.

Para esta perspectiva y dentro de los planteamientos de Skinner, él considera que la felicidad puede razonarse como representativa de los reforzadores personales que pueden atribuirse al valor de supervivencia; y el aprecio, como inducir a una persona a comportarse teniendo en cuenta el bien de los demás; es decir, todos los reforzadores condicionados, entonces, derivan de los reforzadores personales (Vinuesa, 2002).

Asimismo, él añade a la concepción de la felicidad que sólo es posible alcanzarla por el control de la conducta mediante el refuerzo positivo y por tanto, como él considera que la conducta estará completamente determinada en todo momento, entonces, no existe una verdadera libertad de elección ante la aceptación o rechazo de un valor moral; sino que éste ya estará determinado por las tradiciones del medio u entorno y por consiguiente la decisión tomada estará directamente vinculada al entorno donde se desarrolla. De hecho para su concepción añade que el estado tienen autoridad para castigar y que por lo tanto las leyes son útiles porque señalan la conducta que hay que evitar, y la que hay que castigar.

Por otra parte la misma autora, menciona que para Skinner (1972, en Vinuesa, 2002) el individuo atiende a la satisfacción inmediata, posiblemente mediante la adicción de drogas o a actividades sexuales y es cuando se dice que sufre una carencia de valores, descritas también como anomía, amoralidad, etc., en sí como ellos lo llaman: “falta de reforzadores eficaces”. En dicho caso se soluciona el problema cambiando este estado, reactivando la fuerza moral, estimulando el poder moral, o fortaleciendo las convicciones morales, alterando ante todo las contingencias que son los estímulos o causas que generan dicha problemática.

De manera que en este enfoque la formación de valores es concebida como un proceso de aprendizaje de conductas sucesivas a partir de los mecanismos de imitación social, de recompensa y castigo, entre otros, que actúan como reforzadores de dichas conductas.

Otra clase de “bien” que ayuda al ser humano y que por supuesto el presente enfoque toma en cuenta, es lo social o como ellos le llaman: las contingencias sociales, o las conductas que ellas generan; es decir, son las ideas sociales y los reforzadores que aparecen en las contingencias con sus valores, en sí un conjunto de valores que puede explicar la razón de que una cultura funcione durante mucho tiempo; además de los bienes sociales y personales “la supervivencia de una cultura surge como un valor nuevo” (Pág. 81, Skinner, 1972; en: Vinuesa, 2002). Sin embargo, se realiza una crítica en cuanto a esta descripción de solución ante la falta de valores, ya que la autora dice que aunque la estrategia pueda tener éxito, no da con la solución del problema.

Retomando las bases de éste enfoque y las diversas críticas que se le realizan autores como Giniebra (2002) se puede aludir que aunque resulta valioso el papel que juegan los estímulos externos en el aprendizaje de conductas y por tanto para el desarrollo del individuo, sólo cuenta con una gran fuerza o influencia en los primeros años de vida; puesto que no debería tomarse como lo único y central en el aprendizaje, dado que pasaría a ser una vía secundaria en momentos posteriores del desarrollo, donde por consiguiente cambian las condiciones internas y externas, formando en el individuo nuevas necesidades.

De este modo el conductismo reduce el concepto de valor, que si bien tiene su expresión en el comportamiento y se forma a partir del mismo (acciones externas), constituye sólo un indicador necesario pero no suficiente de la presencia de valores morales, sino más bien, desde este punto de vista los valores no son tales constructos que valen para los sujetos, más bien se conocen como juicios morales, que remiten a una opinión individualizada y sostenida exclusivamente al contexto que se este viviendo en determinado momento.

Además de que se pueden aprender los valores básicamente por miedos o con espera siempre de una recompensa, lo cual limita al individuo a adquirir y hacer suyos cada valor de acuerdo a sus necesidades, motivaciones, etc, de tal forma que no involucran sentimientos, pensamientos que limiten o controlen comportamientos inadecuados.



### **2.1.2. Perspectiva genetista o cognitiva**

En este enfoque se encuentra uno de los principales aclamados y proclamados como el primer autor que centró su estudio al juicio moral; ya que aunque algunas otras teorías lo habían contemplado, ninguno lo había hecho de manera explícita; es decir, para muchos Piaget fue el que inició la exploración del desarrollo del juicio moral como un proceso paralelo al de la evolución de las capacidades cognoscitivas del niño y el joven, sujetas a mecanismos de organización progresiva y adaptación descubiertos por él.

Fue Piaget en la década de los treinta del siglo pasado, el primero en relacionar el desarrollo moral con el desarrollo cognoscitivo, en su obra “el criterio moral del niño”, no a las conductas, ni a los sentimientos morales. Sin embargo, su importancia empezó a reconocerse en los años sesenta del siglo pasado; ya que sus obras tardaron varias décadas en traducirse al español e inglés (Vinuesa, 2002).

Para autoras como Vinuesa (2002) tanto Piaget como Kohlberg, William Damon, Ralph Moshier y William Perry son los representantes de dicho enfoque que para ella es llamado: “Teoría del desarrollo cognitivo”, destacando dos aportaciones que desde el punto de vista de la presente autora son básicos para el desarrollo de éste enfoque; en primer lugar se encuentra la aportación en donde Piaget ve a la persona humana como aprendiz, el cual busca estímulos, por lo que no aprende de modo condicionado. En segundo lugar, Piaget indicó que en el desarrollo moral, al igual que en el desarrollo intelectual, hay estadios de estructuras de pensamiento, lo que evita el estancamiento en un estadio. Por lo que para esta teoría la evolución a través de los estadios es irreversible (imposibilidad de retroceder a un estadio inferior), además de que el razonamiento moral es invariable; es decir, las personas no pueden saltarse ningún estadio; sino que pasan uno por uno en secuencia.

Es decir, según Piaget (en Giniebra, 2002) el niño transita por varios niveles que tienen que ver con la regulación moral del comportamiento; de un primer nivel denominado “*premoral*”, donde el sujeto tiene el sentido de obligación a las reglas y/o normas sociales, pasa a otro nivel “*heterónomo o heterónoma moral*” en el cual las condiciones son impuestas socialmente y donde tiene gran importancia la relación de obligación respecto a

la autoridad; llegando finalmente al nivel de “*autonomía*”, en él, la regulación moral del comportamiento se produce por convicción interna y por el hecho de comprender lo necesario de cumplir con las normas sociales.

En este sentido el presente enfoque sostiene, que el desarrollo moral no es un proceso de interiorización de las normas sociales; sino la adquisición de principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad de los jóvenes (esta es la posición de Piaget), que más tarde fue ampliada por Kohlberg.

Otra de las principales características de Piaget, fue la forma en la que dividió el desarrollo gradual del niño, ya que lo hizo de acuerdo a la edad y ello lo llevó a contemplar el juicio moral en cada una de las cuatro etapas o como él los llamó estadios, en el primer estadio, el juicio moral del niño se manifiesta por lo egocéntrico y éste se basa en el temor al regaño y represalia; sin embargo, a partir de los seis años el juicio moral se basa en el respeto y reciprocidad (se siguen reglas), pero a partir de los 11 años se comienza a comprender que las reglas pueden cambiarse cuando entran en juego otros principios superiores; así se establece que hay un proceso gradual que parte de la moral heterónoma hacia la autónoma.

Según esta teoría los seres humanos tienen capacidades innatas que influyen en el tipo de relaciones con las personas y determinan su posterior desarrollo. “Cada ser es, en efecto, un ser autoorganizado, que estructura su propia evolución, al mismo tiempo que se forma por estructuras previamente adquiridas” (Pág. 69, Ryan, 1991; en Vinuesa, 2002).

Por ello en el desarrollo moral hay tipos de razonamiento diferenciados y eso caracteriza los estadios de éste desarrollo, es decir, las personas atraviesan estadios del desarrollo moral similares, en el sentido de las estructuras de pensamiento y al modo en que las personas procesan las cuestiones morales en cada estadio. Por ende el desarrollo moral de la persona se da en una secuencia escalonada a través de los diferentes estadios de razonamiento moral.

La base de la teoría del desarrollo moral que Piaget realizó esta basada en sus principios de desarrollo cognitivo del niño, las cuales están también clasificadas por diferentes etapas del desarrollo cognitivo infantil por edades y de manera cronológica; es decir, con los mismos elementos con los que desarrolló la teoría de la moral.

El primer estadio del desarrollo cognitivo del niño es el sensomotor, el segundo es llamado: pensamiento preoperatorio, el tercero es el de operaciones concretas y el cuarto: operaciones formales, y aunque no es necesario enfatizar cada una de ellas, si es pertinente retomar un aspecto que justifica la edad que se encuentra sugerida en la presente propuesta del taller de valores, y es que en la etapa de operaciones concretas, Piaget plantea que a partir de los siete años, los niños son capaces de cooperar, dado que ya no confunden su propio punto de vista con el de los demás, sino que disocian estos últimos para coordinarlos. Y también durante ésta etapa ya pueden discutir y justificarse, ya que el lenguaje egocéntrico casi desaparece en su totalidad.

Otro elemento que justifica la edad a la que se encuentra dirigida la propuesta del taller, es lo que Vinuesa (2002) cita de Piaget, en cuanto a que es en ésta edad cuando los niños piensan antes de actuar y también es posible la reflexión acerca de ello (de sus acciones), lo que para Piaget es: “deliberar interiormente”.

Lo esencial en la etapa de operaciones concretas (correspondiente a la edad de los 7 años a los 11) es que el niño comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y es capaz de tener nuevas coordinaciones que van a tener importancia para la inteligencia y para la afectividad. En cuanto a la inteligencia, se dice que son los inicios de la propia construcción lógica, lo que respecta a la afectividad, estas coordinaciones engendran el valor de la cooperación y de autonomía personal.

En cuanto al trabajo que realizó Piaget del “juicio moral del niño” cabe destacar que representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente. Él enfocó sus estudio sobre el juicio moral en cómo era que los niños desarrollaban el valor del respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad (Piaget, 1977)

Descubriendo que el respeto por la ley del niño de 6 años se basa en una comprensión de las reglas muy parcial y egocéntrica; es conciente de la presencia de las autoridades (adultos) que asisten en que siga las reglas; es decir, se imagina que las reglas son fijas porque no se puede poner en su lugar y comprender el proceso por el que se toman decisiones, ellos creen que siguen las reglas cuando no lo están haciendo y se imaginan consecuencias terribles si se desvían de ellas, a lo que Piaget le llama "respeto unilateral". Mientras que los niños de 7 u 8 años juegan de distinta manera, ya que ellos coordinan sus acciones con las de los otros, juegan con reglas y esperan que los demás hagan lo mismo, juegan juntos como equipo y cooperan para ganar; es decir, se ajustan a las reglas literalmente. En tanto que los niños de 11 y 12 años empiezan a jugar con reglas, pero con la diferencia de que ellos saben el por qué hay reglas y cómo hay que obedecerlas, pero también, que pueden ser alteradas a conveniencia adaptándolas cooperativamente.

El paso del primer al segundo nivel no es cognitivo, sino que surge a medida de que los niños negocian, pero al hacerse compañeros van desarrollando conceptos morales (valores) para guiar su conducta y es por ello que Piaget alude que este desarrollo implica conocimiento y afecto. En dichos procesos se desarrolla un sentimiento de igualdad y una comprensión que la otra persona actúa y piensa de forma parecida a la de ellos mismos. Éste sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto / (valor) de cooperación. Por lo que las reglas surgen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. Con dichas reglas en los niños, Piaget muestra un panorama de su planteamiento del juicio moral y con ello la formación de los valores dentro del mismo (Piaget 1977).

En resumen el respeto en el primer nivel, está basado casi completamente en el miedo; en el segundo nivel ya se distingue el respeto del miedo, el respeto ahora se basa en un sentimiento de implicación continua en el sentido de que es justo que todos los que juegan lo hagan con las mismas reglas.

Por su parte Kohlberg (1955, en: Vinuesa, 2002) continuó explorando dicha concepción, valiéndose de un enfoque estructural para su análisis del desarrollo moral, su formación procede de la moral formalista Kantiana. Enfoque que distingue entre forma y

contenido de la moralidad, por lo que él elabora un esquema tipológico que describe las estructuras y formas del pensamiento moral; ésta se encuentra constituida por los principios racionales que orientan y conforman las decisiones morales de cada individuo. Son criterios generales, como la imparcialidad, la libertad, el respeto a los demás, etc., que sirven de guía para la conducta moral. Por lo que él, parte de que es la orientación la que puede guiar nuestras acciones morales; es decir, la acción de dos personas puede ser la misma y en cambio diferenciarse en cuanto a la forma (acción por principios racionales o bien por la norma), ya que fue educado para hacerlo de un modo determinado. Pero también dos personas pueden actuar de forma distinta, aunque siguen los mismos principios racionales, debido a que éstos influyen en los factores culturales y personales. Por ello es que tanto para Peters como para Kohlberg el contenido de un juicio moral no es universal y puede cambiar de una cultura a otra.

Así Kohlberg ( En Florentino, 2001) y colaboradores, sostienen que los seres humanos son capaces de aprender valores en las diferentes etapas del desarrollo, sobre todo cuando se ven expuestos a situaciones que implican conflictos de valores y cuya solución depende de un abordaje dialógico en donde predominan los argumentos y las razones. De esta forma van evolucionando progresivamente en el perfeccionamiento de su forma de pensar y, por tanto, de su juicio moral. Si la capacidad cognitiva le permite al ser humano progresar en su construcción moral, el carácter racional, que al mismo tiempo constituye la base para los aprendizajes, se fundamenta en el uso del razonamiento como operador lógico para las formas humanas de actuar. Finalmente, el *carácter emocional* de los valores, se refiere a los sentimientos, por medio de los cuales se asumen ciertas actitudes y estados de ánimos que determinan intenciones adoptadas por los seres humanos ante situaciones que se padecen o se observan en otros.

También Latapí (1999), realiza una breve descripción acerca de la teoría de Kohlberg aseverando que su progreso del desarrollo moral se distingue con la superación de las convenciones sociales por los principios propios; es decir, el desarrollo moral no se encuentra formado por virtudes aisladas; sino por auténticos estadios o estructuras jerarquizadas, al igual que el planteamiento de Piaget. Asimismo, Latapí alude que su teoría es cognoscitiva, ya que se basa en la validez de la razón, también es formal porque contiene

un método (la reflexión, el diálogo, el consenso, la cooperación, etc.) y no prescribe normas concretas, a su vez es universal porque asume que todos deben tener respeto por criterios racionales y acuerdos, así como es considerada procedimental, dado que no determina lo que es “bueno” y “malo”, sólo aporta medios para juzgar sobre la validez de las normas.

Los distintos trabajos que realizó Kohlberg, demuestran, entonces, que en todas las culturas existen los mismos principios básicos y los mismos estadios encaminados a la madurez moral, ya que el hecho de que la valoración de temas diferentes como los castigos, drogadicción, etc., sean en una sociedad distinta a la nuestra, no quiere decir que el orden moral sea inestable sino que, al igual que muchas tribus parecen sostener valores básicos distintos es una manifestación de los diferentes niveles de madurez moral. Entendiendo a la moral como “algo que posibilita criticar los códigos tradicionales y favorece la autonomía del sujeto” (Pág. 93, Vinuesa, 2002).

Kohlberg (1987) definió tres grandes niveles: *preconvencional*, el cual abarca hasta los 9 años, el convencional hasta los 16 y el posconvencional de ahí en adelante. También estableció 6 estadios del juicio o razonamiento moral, en él predominan las siguientes orientaciones: hacia el castigo y la obediencia/ recompensa; hacia el carácter instrumental y relativo de los actos (donde la persona está dominada por el principio del placer); el tercer estadio está regido por el estereotipo o la opinión de la mayoría, hacia el mantenimiento del orden social (dominando la autoridad y el respeto del orden social, según la ley y el orden), hacia el contrato social y derechos individuales y el último estadio que es hacia principios éticos universales. Así también advierte que estos estadios son secuenciales, pero que cada educando los recorre a su propio ritmo (Vinuesa, 2002).

A manera de síntesis se puede decir que el individuo de nivel *preconvencional*, no comprende las reglas y expectativas convencionales o sociales, por lo tanto tampoco las defiende; es decir, su perspectiva se basa en sus propios intereses y los de otros individuos aislados; pero el individuo a nivel convencional se somete a las reglas y expectativas de la sociedad o autoridad y las defiende dado que son reglas de la sociedad, por lo que utilizará su preocupación por la aprobación social, por la lealtad a las personas y por el bienestar de los otros y la sociedad. Mientras que en el nivel *posconvencional* el individuo comprende y

acepta las reglas de la sociedad, pero su aceptación está basada en la formulación y aceptación de principios morales de carácter general y si llegasen a entrar en conflicto sus principios, él se cuestionará y redefinirá esa perspectiva en función de una moral individual con las reglas de la sociedad, y juzgará por el principio más que por la convención, dado que respeta las normas en que debe basarse una sociedad “buena o justa” (Kohlberg, 1987; en: Vinuesa, 2002).

En otras palabras una vez que la persona alcanza primero un estadio lógico, después un estadio de percepción social y luego el del juicio moral, podrá guiar sus conductas en base a dichos principios, pero esto sólo sucederá, si el último estadio está moralmente elevado.

También Kohlberg (1987, en Vinuesa, 2002) centra su estudio en diez valores morales universales o bien, cuestiones de interés para las personas en los dilemas morales, pero se encuentran divididos por fechas, ya que modificó el orden de los mismos e incluyó y excluyó otros. Para 1975 los ordenó así : 1) Castigo y culpabilidad, 2) Propiedad, 3) Afiliación (roles afectivos), 4) Autoridad, 5) Ley, 6) Vida, 7) Libertad, 8) Justicia distributiva, 9) Verdad y 10) Sexo.

Mientras que para 1982, el autor los ordenó de la siguiente forma: 1) Leyes y reglas, 2) Conciencia, 3) Roles afectivos personales, 4) Autoridad, 5) Derechos civiles, 6) Contrato, confianza y justicia en el intercambio, 7) Castigo y justicia, 8) Valor de la vida, 9) Derechos de propiedad y valores, 10) Verdad y 11) Sexo y amor sexual.

Según Kohlberg estos valores coinciden con todas las sociedades; por lo que opina acerca de que la enseñanza de valores es una decisión moral que supone escoger entre dos o más de estos valores cuando entran en conflicto, por lo que será necesario provocar ese conflicto cuando se pretende enseñar valores; ya que para él “los estadios morales no vienen definidos por unas reglas interiorizadas; sino por unas estructuras de interacción entre el sujeto y los demás” (Pág. 101, Kohlberg, 1987; en Vinuesa, 2002).

Si bien es parecida la concepción de Kohlberg con la de Piaget, al retomar sus supuestos, en cuanto al desarrollo cognitivo y la interacción social porque su hipótesis parte de que el juicio moral tiene una forma característica en un estadio determinado y ésta forma es paralela al del juicio intelectual, lo cual indica también un paralelismo entre formas de juicio lógico y juicio moral.

De manera que aunque Kohlberg incluye en su teoría al factor ambiente o entorno, el cual para que afecte a las oportunidades de adopción de roles y con ello al desarrollo moral (de valores), deben darse variaciones en la relación del niño con su familia, en su relación con los individuos de su grupo, en su escuela, entre otros, es decir, es el intercambio de puntos de vista y actitudes el que, como fomento del diálogo en temas morales, determina los avances en el estadio moral. También debieron añadir según Vinuesa (2004) a las influencias del medio en cuanto a extensión y calidad de los estímulos cognitivos y sociales a lo largo del desarrollo del niño. Puesto que para Kohlberg el concepto básico que utiliza para explicar el progreso moral es el de equilibración (Vinuesa, 2002).

Asimismo cabe aclarar que aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria del desarrollo moral, no por eso es una condición suficiente, porque muchas personas han alcanzado un alto estadio lógico que está en desacuerdo o desequilibrado con un bajo nivel moral, pero según esta teoría lo que no puede suceder es que el estadio moral sea más alto que su estadio lógico.

Otra aportación importante de Kohlberg es la incorporación de factores de tipo afectivos, motivacionales y auto valorativos, pero no logra dar una explicación clara y precisa de cómo se produce la integración de estos componentes con los cognoscitivos en el proceso de regulación moral (Giniebra, 2004).

A pesar de que los planteamientos de Kohlberg son retomados por varios autores como uno de los principales autores que mejoró y replanteó lo que otros autores habían publicado, es obvio que tomó y agregó una serie de conceptos relacionados con varias teorías, por ejemplo, en uno de los estadios él alude que está dominado por el principio del



placer (término psicoanalítico), pero al mismo tiempo alude cuestiones de recompensa y castigo dentro del primer estadio, así como también habla de un orden social, porque si bien es cierto que los tres estadios en los que él mezcla enfoques son parte de la moral, sin embargo, al construir una nueva hipótesis y retomando varios elementos de Piaget, no debería de realizar dicha mezcolanza de perspectivas teóricas.

De hecho Peters (1987), realiza otra crítica a Kohlberg en el quinto y sexto estadio, porque él sostiene que “la educación debería enfatizar no sólo la elaboración de juicios específicos, sino la asimilación de contenidos sustanciales, y debería también facilitar que los jóvenes avanzaran hacia la reestructuración de las normas morales que aceptan y de sus fundamentaciones”. (Pág. 45, Latapí, 1999).

Finalmente, como ya se pudo observar la perspectiva teórica cognitivo- evolutiva hace hincapié, en las oportunidades de adopción de roles y en el nivel moral de acuerdo a estadios, así como en el *conflicto cognitivo- moral*, para lo cual ambos autores Piaget y Kohlberg (1992) consideran que “la justicia es la estructura de la resolución del conflicto a un dilema de intereses en competencia entre personas” (Pág. 107; Vinuesa, 2002). Postura que permite observar la inclinación y la importancia que le atribuyeron a la educación basada en la justicia.

No obstante, aunque sus aportaciones son muy valiosas, coincidimos con Giniebra (2002) en cuanto a que esta concepción radicaliza el papel de lo cognitivo en el proceso de regulación moral, reduciendo todo el funcionamiento del individuo en esta área, es decir, “*al desarrollo intelectual*”, porque si bien es cierto que el desarrollo intelectual es una condición necesaria, no es suficiente para el desarrollo moral, puesto que éste también depende del proceso de adquisición tanto de los antivalores como de los valores, de la cultura y tradiciones primordiales en una sociedad, entre otras cuestiones importantes de rescatar; puesto que como lo dijo Giniebra (2002) los juicios de valor no pueden hacerse corresponder según su calidad sólo con formas más o menos desarrolladas del pensamiento u otros procesos de orden cognitivo, sino que en ello juegan un papel imprescindible aquellas nociones o ideas referidas al significado propio del valor, el cual adquiere un

sentido al integrarse a la personalidad, determinando la toma de decisiones ante situaciones conflictivas donde se imponga la elección de una alternativa de actuación.

### **2.1.3. Perspectiva psicoanalítica**

Desde la perspectiva psicoanalítica, el análisis de los valores se centra en la relación de la moral y en lo que es el “súper yo”, puesto que éste previene a la persona de cometer actos erróneos o inmorales y le señala lo que está bien y lo que está mal, de hecho es traducido como la censura de la mente, el cual se encuentra compuesto de imperativos morales (Vinuesa, 2002).

Esta instancia tiene una función conciliadora o de control que regula los impulsos (necesidades) que emanan del ello (principio del placer) y cuya satisfacción debe realizarse de acuerdo a las exigencias sociales; es decir, de acuerdo a aquellas normas aceptadas socialmente, por lo que los valores cumplen básicamente para esta teoría una función de regulación de la conducta social.

Pero antes de crearse el súper yo, es necesario para esta concepción, resolver el complejo de Edipo, es decir, si los padres fallan y el “súper yo” (ego) del niño se atrofia o deforma, se reduce su capacidad para desenvolverse con madurez moral (Freud, 1977).

El “súper yo” está presente en Freud, puesto que en sus trabajos acerca de los sueños, cuando postulaba *“la existencia de un censor que no permitía la existencia de ideas inaceptables sobre la base de criterios de orden moral”* (Pág. 85, Fernández, 1889; en: Vinuesa, 2002) con la función de vigilar el “yo” para asegurarse de que éste se conformaba del “ideal del yo”; dicha instancia es lo que se conoce como: “conciencia moral”, es ese el acercamiento o la forma en la que él consideraba dentro de su teoría a la moral y con ello a los valores; sin embargo, al igual que Skinner, él tampoco le otorgó un estudio extensivo y específico del mismo.

Aunque se dice que más tarde desarrolló el “súper yo” con la evolución de la cultura y la relación de los seres humanos entre sí en la sociedad, donde el “súper yo” representaba a la sociedad. No se enfocó realmente a los valores específicos que forma una sociedad, pero sí permitió un acercamiento y desarrollo general de la concepción de la moral y los valores dentro del psicoanálisis. Por otra parte también dentro de sus obras destaca la interpretación de los sueños en el sentido de que él maneja que es ahí donde se piensan mayor cantidad de antivalores o acciones inmorales que de manera consciente no se pueden aceptar y que es de esa forma como el ello (lo irracional) puede expresar sus deseos inconscientes.

Por otra parte, en cuanto a los ensayos para una teoría sexual de Freud (1905; en: Vinuesa, 2002) se muestra importante cómo es que maneja la represión de algunos deseos sexuales y que ellos se expresarán más tarde en el sueño o bien, en síntomas neuróticos, o que dicha energía podría ser tomada para la realización de actividades culturales más elevadas como el arte, la ciencia, entre otros, pero en sí lo que interesa de esa obra es que los deseos sexuales no aceptados socialmente pueden ser sustituidos y expresarse de manera adecuada en cuanto a la moral.

En la obra del malestar en la cultura de Freud (1981), él señala aspectos relacionados o que suponen explicar la presencia de valores y antivalores, cuando él menciona que la cultura domina la inclinación agresiva del individuo y es cuando se puede presentar el sentimiento de culpabilidad “uno se siente culpable cuando se ha cometido algo que se considera malo” (Pág. 89, Freud, 1930; en: Vinuesa, 2002); también asevera que existe gente que puede sentirse culpable sin haber hecho nada malo, sólo por la intención de hacerlo. En ambos casos, se reconoce la maldad como algo a excluir. Y es que se manifiesta una influencia ajena y externa destinada a establecer lo que es “bueno” y lo que es “malo”. Lo malo es, pues, “aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida del amor” y a ese miedo él le llama: “mala conciencia”.

De manera que la forma en la que se puede producir un cambio importante y decisivo para las acciones es cuando se produce un cambio importante: cuando la autoridad es internalizada al establecerse un “súper yo”. Sólo entonces puede hablarse de la presencia

de una conciencia moral y de sentimiento de culpabilidad. El “súper yo” tortura al pecaminoso “yo” con las sensaciones de angustia y castigos del mundo exterior. Por consiguiente hay dos orígenes del sentimiento de culpabilidad: uno, el miedo a la autoridad y por el otro lado el temor al “súper yo” (Freud, 1977).

La explicación que da el psicoanálisis acerca del sentimiento de culpabilidad, está relacionado con lo que podría presentarse ante una situación de antivalor; es decir, la explicación que ofrece esta teoría en cuanto a lo que nos rige seguir las reglas o la moral es la consecuencia de la renuncia instintual, o bien que la renuncia instintual crea la conciencia moral, que a su vez exige nuevas renuncias instintuales.

Una característica esencial de esta perspectiva en cuanto a la formación de los valores, es que para el psicoanálisis cada persona, no la sociedad, decide sus valores, por lo tanto no habrá valores absolutos, sino que serán creaciones personales, subjetivas, no sociales.

A dichas interpretaciones acerca de la formación de la moral y de los valores en Freud, resulta necesario enfatizar algunas de las incongruencias hasta lo aquí planteado, dado que en su concepción inicial él manejaba (o al menos lo que Vinuesa, 2002 citó acerca de él y sus obras) que cada persona decide sus valores y no la sociedad; sin embargo, al aludir en su obra del malestar en la cultura, él atribuye el sentimiento de culpabilidad a los hechos y/o pensamientos que se generan de lo que es bueno y malo y que dichos actos o pensamientos se encuentran influenciados por algo ajeno y externo. Planteamientos que no corresponden, dado que su principal aseveración es que nosotros mismos decidimos qué valores tomar y que valores no tomar, más no la sociedad como algunos otros autores lo manejan (Skinner, por ejemplo) y al decir que “algo ajeno” influencia los pensamientos y actos, se le podría atribuir a la influencia de la sociedad sobre la formación de los valores.

La formación de los valores entonces se reduce a un proceso de interiorización de normas y exigencias sociales que pasan a formar parte de la personalidad, que en última instancia, está determinado por la fuerza de los instintos que marcan todo el curso y el ritmo

del desarrollo, todo lo cual ocurre fundamentalmente, en los seis primeros años de vida (Giniebra, 2004).

Lo redactado con anterioridad permite pensar que esta teoría concibe el desarrollo moral desde un punto de vista espontáneo, inhatista, obviando el papel determinante que juega el sistema de relaciones en las cuales el sujeto está inmerso no sólo como limitantes de su expresión, sino como espacio donde se producen nuevos aprendizajes; por lo que se considera esta posición como una concepción estática, por lo que esa es otra de las críticas fuertes en la que coincidimos con Giniebra (2004), dado que no es posible que el sujeto interiorice sus valores y no los modifique de acuerdo al contexto social, histórico, cultural, político y porque no hasta económico.

#### **2.1.4. Perspectiva humanista**

La Psicología humanista en sentido general manifiesta especial interés en la formación de un sujeto, donde se ponga de manifiesto, la relación entre el desarrollo de los procesos intelectuales y el desarrollo de valores humanos, que permitan el surgimiento de relaciones humanas satisfactorias y propiciadoras de desarrollo personal (Giniebra, 2002).

Por lo que la psicología humanista brinda un marco teórico interesante y un tanto diferente para la interpretación de los valores, un ejemplo de ello es Maslow que como ya se había mencionado pone énfasis en la autorrealización personal, como proceso en el cual se devela el verdadero “yo” del individuo en su potencial latente.

Maslow (1970, en Latapí, 1999), alude dentro de su teoría que son fundamentalmente las necesidades las que determinan el desarrollo de la persona, pues influye sobre las percepciones, los valores, las actitudes, y las conductas. De manera que para dicho autor los valores estarán presentes o determinados en función de las necesidades de los valores humanos, lo cual indica que en la medida de qué nuestras necesidades se establezcan en determinada época será la influencia hacia las actitudes, conductas y por tanto de los valores.

Asimismo éste autor añade que cuando se han cubierto las necesidades de un nivel, éstas dejan de motivar a la persona y entonces se procede a satisfacer las del nivel siguiente (siempre en orden ascendente). En esta teoría, por tanto, “los valores estarían determinados por necesidades y motivaciones, y su dinámica seguiría la jerarquía de las necesidades correspondientes” (Pág. 41, Latapí, 1999); sin embargo, algunos autores aluden que dicha aseveración, no tiene una verificación puntual en la experiencia real de la vida cotidiana.

Tal es el caso de Kant, quien señala que la facultad propiamente humana que mueve a las personas a hacer o dejar de hacer un determinado acto es la voluntad (especie de causalidad de los seres vivos racionales es decir, de los seres humanos), la cual tiene la libertad como la propiedad fundamental que incide en sus causas para la libre elección en las formas de pensar y de actuar. Se trata de esa facultad propiamente humana que mueve a las personas a hacer o dejar de hacer un determinado acto y precisamente, dicha propiedad de poder elegir en hacer o no, se fundamenta en su libertad de elección, por lo que esta libertad de la voluntad crea en los seres humanos la condición de autonomía en el sentido de su pensamiento y de la actuación.

Sin embargo, es necesario que el comportamiento humano se rija por criterios coherentes entre el pensamiento y la conducta, lo que supone un esfuerzo de autorregulación de la voluntad, que también conllevaría a cimentar las bases de la responsabilidad ante las consecuencias de las acciones realizadas (Florentino, 2001).

Destacando bajo esta postura que el niño o el joven en el camino de la autorrealización, en dirección a expresar y desarrollar sus potencialidades internas, materializándolas en planes y objetivos concretos en un plazo mediano, en la medida en que logra realizar juicios valorativos acerca de aquellos fenómenos y aspectos de la realidad que resultan significativos para su existencia y de los cuales depende su desarrollo, no sólo en el presente sino también para el futuro. De esta forma los valores, desde su integración en la concepción del mundo del joven, participan de forma activa en el complejo proceso de autorrealización y autodeterminación de la personalidad (Giniebra, 2002).

Por su parte Allport (1965) en su concepción de personalidad madura supone a un sujeto con un elevado nivel de organización interna, con una imagen desarrollada de sí mismo y capaz de funcionar de manera autónoma en la regulación del comportamiento, con un nivel de responsabilidad en la regulación y riqueza motivacional autónoma (Giniebra, 2002).

Esta es la manera en que Allport rescata la importancia de los valores en la regulación del comportamiento y en la comprensión de un sujeto, que con tendencia a desarrollarse y transitar hacia la madurez, funciona según la orientación y el contenido de los mismos.

Rogers (1982, en Vinuesa, 2002), por su parte, concibe al sujeto como un sistema organizado que percibe la realidad; teniendo una concordancia entre la autenticidad y la autoexpresión, es decir, estas se encuentran relacionadas con la disposición a expresarse tal cual uno es, sin rasgos defensivos, manifestando capacidad de auto aceptar los errores y deficiencias personales; es decir, considera que se debe estimular el tratar de ser auténtico y coherente en la expresión personal; lo cual supone la existencia de concordancia entre lo que se experimenta, o sea aquello de lo que se es consciente y lo que se comunica.

En la opinión de Giniebra (2002), la idea citada en el párrafo anterior resulta esencial en la consideración de aquellos factores que posibilitan una subjetivación activa de los valores, en particular en la edad juvenil, pues los espacios de comunicación de los jóvenes en las distintas esferas de realización personal (familia, escuela, trabajo, tiempo libre), no siempre estimulan la puesta en práctica de dichos comportamientos.

De manera que una aportación distinta a la de otros enfoques es la tan llamada “comunicación” que pasa como un elemento central para el desarrollo de los valores, comprendiéndola no en su función informativa, como orientación o transmisión de información, sino como diálogo, como proceso contradictorio dentro del que cada uno de los participantes se encuentra con los demás a través de su verdad, de su comprensión personal del tema compartido, mediante la cual influye sobre los otros y resulta influido por ellos (González, 1998; en Giniebra, 2002).

A partir de las aportaciones mencionadas se puede decir que el enfoque humanista brinda elementos que permiten comprender a la persona como un sujeto con tendencia a la autorrealización de sus potencialidades y capacidades, tanto intelectuales como éticas y humanas. En particular, los valores participan como elementos reguladores de la actuación personal y la manera de apropiarse de ellos dependerá, en gran medida, de las condiciones de actividad y comunicación por las cuales haya transitado el sujeto en su historia personal de vida, con la consiguiente posibilidad de ser reajustadas, en la medida de lo posible, con fines educativos a través de la socialización, así como también de la propia posición activa del sujeto que los asume, en un proceso complejo de construcción de su propia subjetividad. A las consideraciones anteriores se une el carácter cognitivo racional y emocional de los valores morales, lo cual tiende a favorecer un clima para una convivencia armónica y compartida.

### **2.1.5. Perspectiva histórico- cultural**

*“Ningún ser humano que se desarrolle de manera aislada, puede apropiarse de la experiencia histórico social, ni de los valores que ha desarrollado la humanidad”*

Giniebra (2002)

Finalmente, se encuentra la perspectiva histórico cultural; perspectiva que sustenta dicho trabajo y propuesta. Sin embargo, cabe preguntarse, por qué es que se eligió este enfoque para la representación y justificación de la propuesta del taller de valores, si los iniciadores en investigación y teorías acerca de la moral y con ello de los valores es la perspectiva cognitiva de Piaget y Kohlberg.

La razón a dicha interrogante es que las otras perspectiva, unas más que otras, brindan un panorama sólo de manera general y con algunas incongruencias; mientras que la perspectiva histórico cultural parte de principios de aprendizaje adaptables y flexibles a las necesidades de los individuos, es decir, es una teoría que con las herramientas que brinda, permite dar una explicación y comprensión acerca de las diferencias individuales, tomando en cuenta las diversas características en ellos y contextuales que los conforman; además de ser una teoría completa respecto a elementos que subyacen en un aprendizaje significativo e



independiente, tales como la autorregulación, la mediación, la internalización, el juego, el rol del pensamiento y el lenguaje, así como resalta en primera instancia la importancia de la vivencia para poder llevar a cabo todos estos procesos.

Particularmente, la perspectiva histórico cultural de Vygotsky reúne las características específicas para un aprendizaje que conduzca a la competencia práctica que la vida actual requiere. Además por ser un aprendizaje activo, no requiere en todo momento de un directriz, pues por medio del aprendizaje activo se fomenta que el individuo sea participe de su aprendizaje, reflexivo, analítico y crítico, características suficientes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los valores.

Aunado a esto, la perspectiva histórico cultural es la más reciente metodología implementada para la formación educativa básica de los niños hace algunos años, cuando Lázaro Cárdenas incluyó modelos educativos socialistas en México y ahora también es retomada en la corriente teórica del “*constructivismo*” actualmente utilizada por la SEP, en donde se consideran aspectos histórico sociales que intervienen en la educación del niño, así como el proceso activo de los individuos y su internalización por medio del trabajo con el otro, entre otros aspectos fundamentales de esta aproximación que se llevan a cabo en la formación educativa con resultados favorables (Secretaría de Educación Pública e Instituto Electoral, 2001). Por lo que se puede observar que esta aproximación cuenta con una amplitud importante de factores que intervienen en la formación de valores en los niños, que por ejemplo Piaget, aunque interesante su propuesta del estudio de la moral en los niños, no tomó en consideración los factores histórico sociales y culturales como algo primordial para llevar a cabo la educación en valores.

Si bien es cierto que Piaget fue el primer autor que estudio de manera específica el desarrollo moral del niño y así brindo conocimiento acerca del tema, también generó interrogantes y críticas que se han ido transformando con el tiempo y que explican dicho proceso, tal como lo es en el caso de la perspectiva teórica histórico cultural y sus derivaciones.

Este enfoque, según Giniebra (2002) pone énfasis en la determinación histórico social del desarrollo humano, estableciendo una serie de principios que permiten explicar de manera acertada la relación existente entre lo interno y lo externo, lo subjetivo y lo objetivo, la relación entre cognición y afecto entre otros, es decir, en éste enfoque se toma en cuenta para cualquier proceso, las formas diferenciadas entre los individuos y su cultura. Lo que permite comprender que en el proceso de la actividad el hombre, no sólo crea valores (bienes) de tipo material, sino que en la ejecución de la misma se transforma a sí mismo, convirtiéndose en creador de valores espirituales de orden ético, morales, cívicos, religiosos y de otras denominaciones.

De manera que antes de comenzar a plantear los argumentos de Vygotsky relacionado con los valores, es importante ampliar algunos elementos básicos de la perspectiva histórico cultural, puesto que ello permitirá comprender el planteamiento que sustenta las consideraciones retomadas para la propuesta.

En un primer momento se encuentra el marxismo, quien presentó por primera vez en el pensamiento filosófico el carácter histórico y social del hombre como expresión de una nueva condición; asimismo la psicología soviética, incorporó la visión marxista del hombre a la construcción del pensamiento psicológico y, también por primera vez reconoció la formación de la psique dentro del espacio histórico - cultural del hombre (González, 2002).

El desafío de presentar la psique desde una visión cultural, despojándola del carácter determinista y esencialista que acompañó a la gran mayoría de las teorías psicológicas, condujo a una representación de la psique en una dimensión compleja, sistémica, dialógica y dialéctica, definida como espacio ontológico diferente para lo cual González (2002) optó por el concepto de subjetividad. La necesidad de un nivel macro teórico capaz de integrar la diversidad de construcciones teóricas parciales excluyentes que han caracterizado el pensamiento psicológico, fue una de las cuestiones que aparecieron de una forma reiterada en la obra de Vygotsky.

En este sentido Vygotsky y Rubinstein comprenden en forma dialéctica los procesos que se habían planteado como excluyentes, como lo cognoscitivo y lo afectivo, lo social y lo individual, dicotomías que impedían salir de enfoques individualistas o sociologistas que no conseguían organizar la simultaneidad de estos dos momentos, dentro de la cualidad diferenciada de la organización psíquica del hombre (González, 2002).

Vygotsky fue introducido en la psicología norte americana y de Europa occidental en las últimas dos décadas como un investigador del papel de los signos y los instrumentos en el desarrollo de las funciones mentales superiores, la conciencia y la actividad. Asimismo Vygotsky intentó ubicar el centro de su producción en diferentes escenarios entre los que podemos señalar la conciencia, la personalidad y el desarrollo (González, 2002).

Por su parte, Rubinstein coloca dentro del repertorio lingüístico la unidad entre lo social y lo psicológico, rompiendo con la división mecanicista de la externalidad de uno en relación al otro. Este es un planteamiento compartido también por Vygotsky, que representa una importante premisa para una comprensión dialéctica de la relación entre el sujeto individual y la vida social.

Según González (2002), los planteamientos de Vygotsky y Rubinstein se orientaron a la elaboración en un concepto complejo de psique, definido en la vida cultural. Sin embargo, esta definición pasó por diferentes culturas que condujeron a identificar lo social y lo cultural con los objetos externos lo que llevó, particularmente en la obra de Leontiev a una identificación entre los planos externos e internos de la actividad que volvió a poner la cuestión compleja del carácter cultural de lo psíquico en el sitio donde el conductismo lo había dejado: en las operaciones y transiciones inmediatas entre un plano interno y externo.

Para ambos autores (Rubinstein y Vygotsky) independientemente de que no siempre pudieron llegar hasta el final en sus análisis, la psique estaba formada por procesos complejos, que lejos de representar reducciones de un tipo de proceso a otro significaban nuevas realidades cualitativas que debían ser conceptualizadas a través de nuevas categorías.

Las representaciones generales sobre lo psíquico de ambos autores, dejaron abierto un proceso de reconceptualización que se frustró con la aparición de la teoría de la actividad.

Según el mismo autor citado en el párrafo anterior, lo social actúa como elemento productor de sentido a través del sujeto en sus sistemas de relaciones y de la historia de ese propio sujeto, que es una configuración generadora de sentidos que no puede aislarse de los aquellos producidos en el curso de la experiencia del sujeto.

Como escribió Rubinstein (2000) *“hoy la teoría histórico- cultural se toma como un término, una mezcla, que a fin de cuentas diluye el espíritu revolucionario de Vygotsky. La distorsión de este término, junto con la ausencia de una definición concisa de la teoría histórico cultural, conduce a la confusión. Es precisamente el abuso del término cultural e histórico (y su poca aplicación) lo que ha contribuido a la despolitización de las ideas originales de Vygotsky”* (Pág. 56).

Lo señalado por Rubinstein ilustra muy bien el carácter que ha tenido el trabajo con las ideas de Vygotsky en muchos de los autores identificados dentro del rótulo socio cultural, el cual en ocasiones parece referido a posiciones que expresan una psicología cognitiva por su “envoltura” sociocultural.

En ese contexto Ovejero (1990, en Vinuesa, 2002) agrega que los psicólogos soviéticos (Vygotsky, Leontiev y Luria) *“postulan una dependencia directa del desarrollo cognitivo con respecto a las condiciones sociales de producción, y las relaciones sociales que las caracterizan”*.

Mientras que Wertsch (1991, en Díaz y Hernández, ,2001) menciona que el objetivo de un enfoque histórico- cultural o sociocultural derivado de las ideas de Vigotsky es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. La unidad de análisis de esta teoría es la *acción humana mediada* por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las *prácticas sociales* las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural,

que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la *función mediadora* del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

Para Vygotsky, entonces, la interacción niño-niño ofrece unas condiciones excelentes para maximizar los efectos positivos reguladores del lenguaje. Para este autor, la base del conocimiento es eminentemente social ya que el aprendizaje se produce en la interacción con otras personas (Vinuesa, 2002).

Desde este punto de vista, el proceso educativo es de naturaleza social, es decir, sólo en la sociedad y cómo resultado de las relaciones sociales el hombre transforma la naturaleza y se transforma a sí mismo.

El *papel activo* que sugiere el modelo histórico cultural exige el desarrollo de la flexibilidad, de la capacidad de reflexión, la de cuestionar y problematizar la información que se obtiene, plantearse criterios propios, capacidad para estructurar el campo de acción, los intereses y otros aspectos de la personalidad, garantizan una orientación activa-transformadora del educando hacia el conocimiento, mientras que la rigidez, la ausencia de intereses, la pobreza de la reflexión, la inseguridad conducen a una orientación pasivo-descriptiva del educando, de esta manera se conseguirá el objetivo educativo que se busca en estos tiempos: un proceso pedagógico humanizado, donde se da la oportunidad real de desarrollar las personalidades de los alumnos y de los docentes (Peteiro, Rodríguez y Rodríguez, 2007).

En primer lugar mencionaremos la importancia de la actividad lúdica para los procesos intelectuales, puesto que resulta prudente también desde el punto de vista de la etnografía, la antropología y la psicología, pero principalmente, desde una perspectiva histórico-cultural, afirman que la actividad lúdica es portadora de un valioso potencial de aprendizaje, funciona como transmisora de las formas de relación, los códigos, los valores, las habilidades, etc.. necesarios para integrarse en una determinada cultura (Elkonin, 1980; en Lozano, 1997).

Lozano (1997) realizó una investigación para la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo que se producen en la actividad lúdica y poderla poner al servicio de la educación de una forma más reflexiva y satisfactoria teniendo como hipótesis principal la idea de que la perspectiva más conveniente para situar la intervención educativa: son las relaciones sociales las que promueven y catalizan tanto el cambio individual como el cambio social y cultural.

La perspectiva que adoptó Lozano para su investigación está fundada en la teoría socio cultural, de Vygotski, Elkonin, Bruner y Rogoff, por lo que al final de sus análisis llegó a conclusiones donde la importancia del *lenguaje* (otro elemento primordial en la teoría Vygotskyana) y la *actividad lúdica* se mezclan para llevar a cabo los aprendizajes.

Encontrando que el lenguaje es un instrumento suplementario, pero juega un papel importante dentro de las relaciones, y más específicamente, es un elemento importante dentro de la teoría de Vygotsky; dado que contribuye a la regulación en la medida que es utilizado para explicitar determinados aspectos de las acciones que se están desarrollando o se tiene la intención de desarrollar. La *función reguladora del lenguaje* dentro del juego tiene un sentido progresivo: cada vez incide de una forma más anticipada, más completa y, en definitiva, más eficaz. El lenguaje comienza acompañando a la acción que se está desarrollando y explicitando su sentido o intencionalidad y llega a explicitar las reglas o guiones -en el juego psicomotor- o incluso a anticiparse a la acción formulando propuestas -en el juego de construcción-. Mientras que en el juego sociodramático, es especial, ya que implica el lenguaje verbal de los niños, y constituye una herramienta para la regulación de los comportamientos y el establecimiento de reglas (Lozano, 1997).

Esta autora compila tres puntos muy importantes para la perspectiva histórica cultural, pues, *el juego, el lenguaje y los valores* convergen en un punto que coincide en la experiencia de los infantes. La regulación de sus actividades o acciones (reflejo de sus valores) es una tarea complicada para los pequeños que deben de aprender mediante el juego, usando como instrumento el lenguaje. Por lo general, los niños y las niñas pequeños participan en las actividades sociales -incluidas las escolares; sin embargo, desde esta posición nunca podrían llegar a desarrollar todas las competencias sociales que necesitarán

para participar en la sociedad actual. Por esta razón el juego se convierte en un eje para ofrecerles un "lugar" donde realizar experiencias desde una posición más simétrica y más autónoma, pero sin las exigencias y la responsabilidad que supone la vida adulta, es decir, un ensayo de la realidad.

Es entonces que se dice que en el juego o actividad lúdica se pueden ensayar las propias habilidades, explorar libremente el mundo que nos rodea y las normas que rigen en la sociedad adulta. Todo ello sin la presión del logro y sin la responsabilidad de someterse a los imperativos de la realidad o a las convenciones sociales. No está de más mencionar que el juego brinda la posibilidad de experimentar y aprender las formas de compartir una actividad en las que han sido iniciados previamente bajo la tutela del adulto pero esta vez desde una posición más igualitaria, desde donde se puedan asumir más fácilmente la iniciativa y el control. Pensamos que el aprendizaje de la autonomía y las formas de regulación de la actividad conjunta son indispensables para poder integrarse como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho en una sociedad democrática.

Sin embargo, el juego ha estado excluido en las actividades formales, debido probablemente a la rígida separación entre juego y trabajo ponderada por la ideología predominante en la época en que se comenzó a generalizar la educación escolar. El juego se ha venido justificando sólo para descansar del esfuerzo realizado y recuperar energías para seguir trabajando. A pesar de ello, pocos son los especialistas que han infiltrado el juego como una herramienta facilitadora del aprendizaje, sobre todo cuando los métodos tradicionales han fracasado. Incluso podemos citar que en situaciones de educación especial, el juego es un instrumento primordial para reforzar e introducir nuevas conductas y conocimientos (sobre todo con quienes presentan dificultades para aprender y con los niños y niñas más pequeños).

Aún así, en la actualidad se presentan algunas tendencias de las maestras y maestros es introducir el juego en el currículum escolar de una forma intencional y sistemática, al menos en el nivel de educación infantil.

Sin embargo, para poder entender las implicaciones tanto del juego, como de la *internalización* y otros elementos básicos en la perspectiva Histórico cultural de Vygotsky, resulta necesario hacer un breve énfasis en relación a lo que González alude vinculado a la idea que se tiene del sujeto; para ello él recomienda que el concepto de *práctica social* es esencial para comprender la idea del sujeto; puesto que el sujeto entendido desde un enfoque histórico cultural es el individuo comprometido de forma permanente en una práctica social compleja que lo trasciende y frente a la cual tiene que organizar su expresión personal, lo que implica que defina las opciones con las que reserva su desarrollo y sus espacios personales en el contexto de sus prácticas.

El sujeto tiene una función autorreguladora (Morin, 1980; en González, 2002), que se ve no sólo en la organización de sistemas de información, sino en la producción de sistemas de estrategias que le permiten integrar “zonas diferentes” de sus prácticas sociales, son las que se expresan en diversos espacios sociales y que coexisten en varios tiempos.

La dialéctica entre el momento social y el individual (éste último representado por un sujeto) implica una de forma constante en la procesualidad de sus prácticas, de sus reflexiones y de sus sentidos subjetivos. El sujeto representa un momento de contradicción y confrontación no sólo con lo social sino, con su propia constitución subjetiva, lo que representa un momento generador de sentido de sus prácticas y por tanto de aprendizaje (González, 2002).

Por otra parte, uno más de los conceptos importantes dentro de la teoría histórico cultural es el de la internalización, que refiere a la asimilación y comprensión completa de un aprendizaje, como una de las etapas más importantes para determinar que un conocimiento o acción está de manera permanente en un individuo, se dice que ha internalizado un conocimiento cuando el individuo no requiere de instrumentos o recursos para poder recordar, explicar y llevar a cabo una conducta, por ejemplo, en el caso de los valores, se dice que han internalizado los valores, cuando no requiere de la lectura del concepto, sino que lo explica con sus propias palabras porque lo comprende y es capaz de llevarlo a cabo, sin que factores externos, como que los padres le tengan que recordar que tal acción es incorrecta o indebida.



Es por ello que se dice que para Vygotsky (1969, en Vinuesa, 2002), *“el lenguaje egocéntrico es la primera expresión de una interiorización del diálogo social”*, de ahí que para Vygotsky: la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual.

Al respecto, Grolnick y Farkas (2002, en Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2008), señalan que la internalización de las normas y valores consiste en el proceso a través del cual las acciones, inicialmente reguladas desde el exterior, van progresivamente incorporándose a la persona. De esta manera, los niños, a medida que crecen, van asumiendo gradualmente los valores familiares y autorregulando sus acciones, al tiempo que aumenta su motivación en el terreno moral. Aunado a ello, Deci y Ryan (1991, en Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2008) matizan el proceso de internalización al distinguir entre regulación interiorizada, según la cual las reglas y valores externos son adquiridos por los niños a través de la presión y el control parental de su conducta, y la regulación lograda a través de la identificación, que implica una mayor elección personal y según la cual las reglas van siendo progresivamente integradas en un sistema coherente de motivos, objetivos y valores. Según estos autores, el proceso de identificación, que es la base motivacional de estos aprendizajes, requiere una buena relación afectiva entre padres e hijos y que éstos aprecien y quieran reproducir su modelo y sus valores morales.

En una valoración sobre el lugar de lo social de Vygotsky, G. Duveer dijo (1994) que: *“lo que esta faltando en el enfoque de Vygotsky es una apreciación del significado de las identidades sociales que hacen la mediación de lo inter psicológico y de lo intra psicológico. Su fórmula describe un mundo en que todos los individuos requieren un mismo entendimiento de un único conjunto de prácticas sociales, pero cuando emergen las diferencias entre individuos en relación con un mismo sistema de significación colectiva, su formula es inadecuada”* (Pág. 58).

Respecto a lo citado con anterioridad, resulta interesante cómo es que a pesar del énfasis de Vygotsky y Rubinstein en cuanto a la constitución histórico social del sujeto, en sus obras se dedicaron más a la construcción teórica de la compleja organización de la psique individual que al estudio de las formas de organización subjetiva de la sociedad. Su

centro de interés estuvo en el sujeto individual, social e históricamente constituido. Lo social aparece situado en relación con el sujeto que vive en un medio social, pero no se hace explícito en sus formas de institucionalización, en sus procesos constitutivos, ni en las identidades diferenciadas que produce la pertenencia a grupos sociales diferentes. Sin embargo, las construcciones teóricas que produjeron sobre la naturaleza de los procesos psíquicos crearon las condiciones para una psicología social capaz de superar la dicotomía de lo social y lo individual.

Los anteriores planteamientos se pueden resumir en el postulado de Vygotsky (1997)<sup>1</sup>, que explica la génesis de las funciones psíquicas superiores, en particular la conciencia, donde, al formular la ley genética del desarrollo señala: “cualquier función psicológica superior en el proceso de desarrollo se manifiesta dos veces, en primer lugar, como función de la conducta colectiva; luego como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de la palabra”(Pág., 109). Lo señalado permite comprender la relación entre lo objetivo y lo subjetivo en el proceso de subjetivación de los valores y el cómo se produce la relación de lo externo y lo interno.

Por ello es que en el presente trabajo se parte de que los valores son formaciones psicológicas que surgen y se desarrollan sobre la base de la interacción con los otros, en el proceso de socialización del individuo durante su historia de vida.

De manera que el contenido y la calidad de las reflexiones sociales son las que permitirán determinar que valores se expresan en la relación específica, susceptibles de ser interiorizados por el sujeto particular, lo cual puede corresponderse o no con aquellos valores que deseamos formar.

La forma en que se planifican las actividades promotoras de desarrollo personal, ya que por eso deben ser variadas en cuanto a contenido de forma tal que satisfagan una buena parte de los intereses y necesidades de los niños; es decir, en base a las características de la población, época y contexto será la forma en la que se tendrán que ajustar las actividades (Giniebra, 2002).

---

<sup>1</sup> creador del enfoque histórico-cultural

Marcando la relación entre lo subjetivo y lo objetivo en el marco de lo histórico cultural Bombino (s/a; en Giniebra, 2002) alude que *“la individualización de los valores no es un acto mecánico o derivado de una aspiración voluntarista sino que esto pasa por un largo proceso de construcción individual en la propia y cada vez más compleja interacción que el sujeto va estableciendo con la realidad”* (Pág. 6).

Los valores se integran a la personalidad producto de la subjetivación, como motivos que pueden tener una menor o mayor fuerza en la regulación del comportamiento. Son motivos cuyo contenido está referido a aspectos de la realidad que son socialmente significativos o dicho en otras palabras, considerados importantes por la sociedad, en tanto promueven el desarrollo social (Giniebra, 2002).

Por ende es que a través de la concepción de Vygotsky los valores son considerados formaciones psicológicas complejas donde intervienen una serie de procesos psicológicos que se integran estructural y funcionalmente; puesto que al interiorizarse las normas se produce el desarrollo de formaciones psicológicas estrechamente vinculadas entre sí y a todo el sistema de la conciencia que, orienta y regula la conducta del individuo. Dicha concepción sistémica como nivel superior de integración de lo psicológico y sus funciones, sienta las bases acerca de la naturaleza de los valores morales y las regularidades de su formación.

Sin embargo, Giniebra (2002) alude también que un mismo valor se manifiesta con diferente fuerza reguladora en cada individuo, existiendo niveles de desarrollo que transitan desde los niveles superiores donde la personalización del valor se hace más evidente (autonomía moral), expresándose una auténtica autodeterminación de la personalidad de la persona en la regulación de su comportamiento, transitando por estadios intermedios de regulación hasta llegar a otros donde la regulación se produce de manera formal y muchas veces por presión externa.

De manera que un valor principal para una persona no existe para todos los individuos, sino que durante el proceso de socialización, los sujetos se apropian de manera individualizada de los valores de acuerdo con su elección partiendo de los elementos ya

mencionados (históricos, sociales, políticos, etc.), lo cual garantiza que estos sean incorporados de manera activa, como resultado de un complejo proceso de construcción personal de la propia individualidad.

Partiendo de los planteamientos de Vygotsky, se considera que para que se logre una integración de valores y el sistema de la personalidad es necesaria la producción de la unión entre lo cognitivo y lo afectivo, es entonces que a partir de la comprensión de esta unidad nos permite acercarnos al proceso de configuración de los valores en la personalidad como organización sistémica.

Entonces para que un valor se integre al sistema personalógico y comience a regular la actuación del sujeto de manera efectiva, es necesario que este último no sólo tenga un conocimiento del valor en cuestión, sino también que el mismo adquiera un sentido personal para dicho sujeto (Giniebra, 2002).

En este sentido, con la presente propuesta se pretende incursionar al niño en una escuela que promueva la reflexión consciente y fortalezca entonces, el sentido de la identidad personal del cual forma parte los valores.

A manera de resumen y conclusión de este capítulo es importante señalar que existen corrientes psicológicas que aunque con interesantes aportaciones en el estudio de los valores, no todas cuentan con el alcance que observamos en la perspectiva histórico cultural; ya que por ejemplo aunque para el conductismo, la sociedad decide los valores que hay que adquirir y que mucho de ello dependerá de la cultura y tradiciones de dicha sociedad esto lo maneja a manera de obediencia y de llevar a cabo los valores por el temor a las consecuencias que la sociedad indique a diferencia del psicoanálisis, el cual plantea que cada persona decide sus valores, más no la sociedad (Vinuesa, 2002).

En ambos casos omiten el importante papel que juegan las emociones en la adquisición de los valores, además de que en dicho proceso de formación en valores se encuentra tanto la sociedad como lo que cada individuo construye a partir de sus vivencia, emociones y pensamientos; es decir, la creación de los valores de cada individuo se va a ver

influenciada por lo que la sociedad mantenga, pero eso no quiere decir que de forma automática se adquieran los valores en forma de obediencia, sino que tiene que presentar el proceso de autorregulación que va permitir actuar acorde con los valores que tenemos cada ser humano, ya que cada persona concibe los valores de diferente manera, aunque estos tengan características generales, porque cada quien coconstruye su pensar y sentir de un valor u otro, pero siempre influenciado por la historia, la cultura y relaciones que la sociedad mantiene de una manera cambiante y dinámica.

Por otro lado se encuentra una de las perspectiva que ha generado aportaciones importantes en cuanto al desarrollo de la moral de los niños, la cognitiva- evolutiva, la cual es muy rica en la explicación que brinda acerca del proceso de la adquisición de los valores; sin embargo, esta perspectiva concibe a los valores como algo que se forma independientemente y ajeno a las condiciones sociales, por lo que constituye como lo alude Giniebra (2002) “*un enfoque ahistórico*” sobre el desarrollo moral de la personalidad.

Finalmente es posible observar, que existen diferencias en todas los enfoques teóricos mencionados en cuanto a la formación de los valores; sin embargo, una coincidencia en todas ellas, es la importancia que los autores representantes de dichas teorías le dan a la etapa de la niñez; ya que es la base para una buena o insuficiente formación (enseñanza- aprendizaje) de valores y ello justifica el interés de la propuesta por llevar a cabo el taller en niños de la primera fase a nivel primaria, puesto que es la etapa clave para intervenir en la educación de ello y también es la etapa en la que su pensamiento puede recibir, asimilar y acomodar nueva información.

Por todo lo argumentado es que el presente trabajo retoma los planteamientos del enfoque histórico- cultural o sociocultural, ya que representa una importante contribución para una visión de la psique que integra lo individual, lo social y lo histórico, no sólo en la dimensión del lenguaje o de las prácticas discursivas y narrativas, sino en una nueva definición ontológica de psique como subjetividad de base dialéctico- compleja. Además de que dicha perspectiva también ha desarrollado métodos de observación y medición, lo que ha permitido el profundizar el estudio de la formación de la actitud como componente esencial de los valores.

## CAPÍTULO 3

### VALORES ESENCIALES DEL TALLER: HONESTIDAD, TOLERANCIA Y COOPERACIÓN

*“La educación en valores trata de ofrecer un estilo de formación, para que los niños y los jóvenes mantengan unos parámetros de actuación libres de comportamientos violentos” Eguía (2003) Pág. 123*

Este capítulo se desarrolla en base a la fundamentación teórica de cada uno de los valores que se aborda en la propuesta planteada en el presente trabajo (tolerancia, honestidad y cooperación). Para tal fin se llevará cabo una revisión de las diferentes conceptualizaciones y definiciones que los autores tienen acerca de estos valores, asimismo se resalta la importancia que tienen en el desarrollo de la vida común, y la relevancia que juegan en la interacción diaria de los individuos; por lo que se plantean sugerencias dirigidas principalmente a docentes y padres para la formación y promoción de estos valores.

La razón por la cual sólo se enfatizará acerca de tres valores: honestidad, tolerancia y cooperación, es porque retomando lo aludido por León (2007), menciona que dichos valores involucran a su vez más valores, como el respeto, la confianza, la amistad, entre otros. Además de que como ya se ha señalado en apartados anteriores, existe actualmente en nuestro país un decremento muy importante de valores tales como la tolerancia, honestidad, respeto y cooperación (que a su vez conllevan a otros antivalores); ya que son, desde nuestro punto de vista, los que se han estado perdiendo con mayor rapidez y frecuencia.

Relacionado con la influencia del contexto, cualquier educador es sensible a la influencia que el neoliberalismo y las economías de mercado están ejerciendo al fomentar el individualismo, la eficacia, la competencia, el prestigio social, etc. como valores deseables. Si a esto unimos la frecuencia y abundancia de la violencia, el engaño y la

corrupción en nuestros contextos políticos más próximos, cualquier educador se puede preguntar ¿tiene sentido una educación en valores, cuando los modelos socio-políticos presentan unas conductas, tan diferentes a las que se quieren promover? ¿Qué sentido tiene explicar en clase, el por qué es importante pagar nuestros impuestos, si los alumnos comprueban que "los que mejor viven" no lo hacen? Como señala Santos Guerra (1998, en Medrano, 1999), una de las contradicciones básicas en educación, es insistir en que lo más importante es una cosa y cuando llega la hora de la verdad fijarse en otra.

Para formar en el aula valores, es importante por un lado, la capacidad empática en la educación moral, para lo cual Puig Rovira y Martínez Martín (1987, en Vinuesa, 2002), mencionan que dicho desarrollo de la capacidad empática en la educación moral es importante y primordial, ya que es la primera condición para el diálogo y la colaboración interpersonal; junto con la empatía, una persona dialogante debe reconocer la intersubjetividad y el intercambio de opiniones en la resolución de problemas en valores o como es llamado por algunos autores “problemas morales”; saber escuchar, argumentar, pedir justificaciones, evaluar puntos de vista y aceptar opiniones ajenas y ser capaz de derivar acuerdos, y formular principios y normas morales a partir de lo intercambiado durante el diálogo (Vinuesa, 2002).

La empatía también implica la capacidad para colocar imaginativamente a los demás en una determinada situación y prever las consecuencias. Todo ello lleva a predisposición a interesarse por los otros y sentirse emotivamente concernido por sus problemas; lo cual contribuirá a la construcción de valores<sup>1</sup>.

Por otro lado, es importante la actividad del agente, bajo este respecto Vinuesa (2002) recomienda que se debe partir de que el alumno es un agente activo, que repite acciones de aprendizaje; que necesita estar motivado, y que para mantener el interés es necesario implantar estrategias metodológicas que se caracterizan por la multivariedad y la flexibilidad que a continuación se aludirán en los siguientes apartados.

---

<sup>1</sup> Acerca del tema de la empatía se hablará más específicamente en apartado del papel o características con las que debe contar el coordinados del taller.

### **3.1 Honestidad**

“Decir la verdad con prudencia y caridad, poniéndonos en los zapatos del otro y actuar con honradez es la única manera de obtener y mantener la dignidad y la confianza de los demás“.

En nuestros días es muy común notar, de diferentes maneras, la falta de honestidad. Por ejemplo, cuando se hace una trampa o se miente, en lugar de pensar en la falta de honestidad, se tiende a pensar que no importa porque los otros no se dan cuenta, y lo que no se piensa es que cada quien se engaña así mismo. Y para evitar incurrir en ello, los autores como León (2007) recomiendan hacer hincapié en que se debe recordar que la superación es una carrera contra uno mismo, no contra los demás; que cada uno debe ser su propio juez. El que los demás no se den cuenta no quita la culpa; ya que lo negativo de estas actitudes es que forman hábitos.

Sin embargo, se torna prudente mencionar, que es muy importante dentro de las delimitaciones de la honestidad considerar lo que Pia (2002) menciona respecto a la edad de los niños y la tolerancia a sus acciones, ya que pueden ser confundidas, algunas acciones normales acordes a la edad y una verdadera mentira. Esta autora reitera que, depende de la edad, la intencionalidad y la conciencia que el niño tenga de sus conductas, así como de la frecuencia, para que podamos interpretarla como una conducta propia de la infancia, una llamada de atención o un problema grave que requiere atención profesional.

Se considera que hasta los cuatro años, el niño suele comportarse con el fin de complacer a los padres, por lo que al realizar algo que se sabe no va a gustar, se omite, no se cuenta. Mientras que alrededor de los seis-siete años, el niño ya tiene conciencia de haber mentido y se siente mal por ello, aunque no se le haya descubierto.

Lo que puede ser interpretado por el adulto como una mentira o un robo no necesariamente tiene esa connotación para un niño pequeño menor de cinco años. Los preescolares aún no diferencian completamente realidad de fantasía y pueden otorgarle un significado distinto a llevarse cosas de otros. Aún así es necesario explicarle al niño que no



lo puede hacer y que es preferible que lo pida prestado, que a él o a ella no le gustaría que otra persona se llevara sus cosas.

Algunos niños pueden argumentar que es un juego, sólo que el otro no lo sabe. También aquí debemos explicarle que un juego debe tener ciertos límites y ser entendido así por todos. En todo caso, antes de juzgar hay que preguntar la razón de la conducta, incluso en los niños más grandes. Podemos encontrarnos con explicaciones que pueden resultar comprensibles y no es necesario castigarlos, sino conversar acerca de cómo se podría haber logrado lo mismo sin recurrir a mentiras ni robos.

Pia (2002) menciona que cuando un sujeto miente, sea niño o adulto, lo hace porque la realidad le parece mal, insuficiente o contraria a su deseo. En los niños pequeños la mentira puede satisfacer una necesidad de fantasía y pueden divertirse mucho contando historias fabulosas que en términos estrictos no son mentiras, sino fantasías verbalizadas (vino un monstruo por la noche que desordenó toda la pieza o hay enanitos en el jardín, etc.) y que satisfacen la necesidad de atención.

En niños ya mayores que pueden distinguir la realidad, las mentiras pueden ser para acomodarse a las normas y así evitar un reto; por interés, la mentira le permite obtener algo o evitar algo; incluso para llevarse mejor y no provocar conflictos (no decirle algo a la madre o padre que no le gustará). En todos estos casos y si la conducta ha sido ocasional, es necesario reaccionar y hablar con los niños respecto al valor de la verdad y la honestidad.

Si un niño debe inventar historias frente a sus compañeros probablemente es porque teme no ser aceptado si cuenta la verdad. En ese caso habría que investigar qué no le gusta y ayudarlo a aceptarse como es para que otros lo acepten, explicándole que los otros niños también deben ser tratados con respeto y no merecen ser engañados.

Como se ha mencionado en diversos apartados de este trabajo, el papel que juegan los padres es primordial, dado que si los niños ven que los padres mienten a veces para evitar ciertas cosas (por ejemplo, si los escuchan dando excusas falsas por teléfono), ellos van a internalizar que algunas mentiras son permitidas o "blancas". Frente a esto no debe

haber términos medios: hay verdades y mentiras y un valor ético que es la honestidad y que debe ser ejercitada con los niños en primer término. Ellos tienen derecho a saber verdades, a su medida, de acuerdo a sus preguntas, pero sabemos que mentir puede traer a la postre enredos en las relaciones humanas, que generarán dolor innecesario.

Por su parte, Tierno y Escaja (s/a) están de acuerdo con Pia, en cuanto a los motivos por los que miente un niño, sin embargo aumentan algunos otros que son importantes para la identificación de la raíz de las mentiras. Estas otras razones refieren a la predisposición de su personalidad, por ejemplo si el niño tiende a ser muy tímido o con muchos miedos se inclinará más a la negación de los hechos (que también es una forma de mentir), por el contrario si es un niño exaltado, lo que hará será la exageración de los hechos, tiende más a la fantasía. Un segundo motivo que mencionan estas autoras por lo cual el niño puede mentir, es por llamar la atención, por ejemplo, mienta que tiene una dolencia o que alguien lo molesta sin que esto sea verdad.

Otros de los motivos de mentir los denominan como vanidad, por el deseo de agradar a todos, principalmente a los padres y finalmente, estos autores denominan un motivo muy delicado, pero muy certero en las posibilidades de que un niño atraviese por ello, este motivo de mentira es el de la incapacidad de distinguir entre la realidad y la fantasía, y es tan relevante darle atención psicoterapéutica, ya que puede ocurrir que este tipo de niño se encuentre anclado en una etapa anterior de su desarrollo y esté perdiendo la noción de la realidad.

Las conductas de robo y de mentiras son frecuentes en niños que son víctimas de maltrato o abuso de parte de miembros de su familia. Muchos niños pueden mentir respecto al origen de sus lesiones para encubrir a sus maltratadores por temor al mismo y por vergüenza de ser maltratado, pero para ello debemos delimitar los tipos de mentiras, con la edad de los niños, y ser muy cuidadosos a la hora de denotar a un miembro como deshonesto, pues estar atentos a las posibles causas de la mentira como la aceptación de un grupo, o el encubrimiento de maltrato deben de ser solucionados desde el origen del problema, junto con la concientización de las consecuencias que tiene el mentir (Tierno y Escaja, s/a).

Finalmente los motivos por los que mienta son importantes, así como el tipo y grado de sus mentiras, dado que se puede tratar de realidad o fantasía, pero se debe prestar mayor atención a la frecuencia con que ocurren las mentiras y que tanto afectan el funcionamiento adecuado del niño en su vida cotidiana, así como quienes son los implicados como se ven afectados.

De lo contrario, si no se interviene de manera oportuna y se practica la falta de honestidad, pudiera ser que cuando llegue el momento en que se necesite que otros crean o confíen en nosotros, será imposible. Debido a que las personas que se encuentran alrededor del “deshonesto” se va formando una idea de dichas personas, que suelen ser deshonestos y es muy difícil cambiar dicho pensamiento (Naranjo, 2002).

Mientras que cuando se actúa de modo honesto, se adquiere un beneficio duradero y no momentáneo como en el caso de una mentira. Además, una mentira siempre va seguida de otra mentira hasta convertirse en un círculo vicioso del que es muy difícil salir.

Es por ello que se retoma la aportación de León (2007), al mencionar que este valor aunque suena antiguo “*es un valor que debería ser más actual que nunca*” (Pág. 54), dado que tiene que ver con otro tipo de valores y hábitos de la vida cotidiana como lo es: la verdad, la coherencia, la lealtad y la integridad del ser humano.

La honestidad para Eguía (2003) constituye el valor más apreciado en el desarrollo de las relaciones humanas, dado que su objetivo es formar a jóvenes que desde niños asuman las consecuencias de sus actos, que sean responsables de sus acciones y esto sólo se consigue inculcándoles el valor de la honestidad que conlleva de alguna forma el valor de la responsabilidad. Es por ello que con anterioridad se habló de la relación que existe entre los valores citados y otros valores que se encuentran estrechamente vinculados y el primer ejemplo es el que se mencionó, respecto a la responsabilidad y la honestidad, ya que a partir de estar dispuestos a enfrentar la responsabilidad de nuestros actos es como seremos honestos.

Concordamos con Naranjo (2002) al mencionar que en el hogar, es donde la honestidad se forma de manera primordial; ya que es el primer contacto social que tiene el niño. Así mismo, el mismo autor alude que resulta evidente que al conocer personas como rectas y honradas en el trato laboral, familiar, etc., se genera el respeto y la admiración, así como la confianza de los demás; mientras que en el hogar, la honestidad u honradez contribuye a un ambiente agradable, eliminando todas las sospechas y las dudas que pudieran surgir por un engaño. Lo mismo pasa en la escuela, la honradez también involucra el valor de la verdad con prudencia y claridad, poniéndonos en los zapatos del otro es una forma de construir el valor de la honestidad y actuar con honestidad.

### **3.1.1. Estrategias para su formación**

Para formar el hábito de la honestidad es primordial procurar ser honrados en lo pequeño; no vivir haciendo consentimientos de actitudes inapropiadas. Ya que la deshonestidad así como otras enfermedades, empieza con síntomas insignificantes. Al acostumbrarse a vivir en la mentira, la gente pierde la confianza, la palabra pierde credibilidad e incluso se dice que hasta la dignidad (León, 2007).

Respecto a la prevención y manejo de la deshonestidad Tierno y Escaja (s/a) señalan algunas acciones que los padres y los educadores deben de tener en cuenta para crear un ambiente de confianza y evitar las mentiras, y en el caso de la existencia de estas, saber como manejarlas, como a continuación se comentan:

1. Crear un clima que favorezca la verdad. Atacar de frente la mentira sin lograr antes esta condición llamada al fracaso.

2. Analizar las causas de las mentiras. Dada la polivalencia y variedad de las mentiras infantiles, no se las puede juzgar con criterios simplistas. Habrá que comprender antes los motivos que impulsaron al niño a mentir, el sentido que para él tienen dichas «mentiras». Asimismo, es conveniente buscar siempre las causas, sin olvidar que las que parecen evidentes para el adulto no suelen serlo tanto desde el punto de vista del niño.

3. Liberarse de actitudes impulsivas y exageradas. Muchas veces reaccionamos con ansiedad ante la simple posibilidad de la mentira: nos cuestionamos “¿Habrás dicho o no la verdad?” (aspecto que resulta inútil dado que no está bajo nuestro control). Y cuando la mentira es descubierta, entonces se le acosa al niño, se multiplican las preguntas y los interrogatorios, se le llena de desconfianza, ya no se le cree, aunque diga la verdad.

Otras veces la ansiedad desemboca en explosiones exageradas de cólera, reproches sin fin, amenazas y vigilancia desmesurada. El niño es el primer sorprendido por la magnitud del efecto producido, y es posible así, que descubra el enorme poder de su mentira, que intentará ejercer de nuevo.

4. Reprobar la mentira. La mentira es demasiado importante para tomarla a la ligera. Algunos adultos la acogen con indiferencia o aparentan no darse cuenta y tal actitud evita el choque frontal con el niño; pero no hay que olvidar que éste construye su juicio moral en conformidad con los juicios de los adultos. Una cosa es buena o mala según lo que oigan decir a éstos, así que es menester, pues, hacerle comprender que la mentira forma parte de las acciones reprobables.

5. No reírle las mentiras. No se puede admitir la mentira como «gracia o broma», reírse con ella o alabar abiertamente la ocurrencia, ingenio o astucia de la que el niño da muestras.

6. Evitar la complicidad. Hay adultos que estimulan la mentira del niño utilizándola para sus fines particulares. Incitan al niño a mentir con ellos o a mentir en su lugar; para lograr la colaboración del niño le chantajea afectivamente con promesas o amenazas. Por tanto, es un comportamiento nocivo que compromete de forma importante la formación moral.

7. Evitar la represión física. Una educación severa, que pretende corregir los más mínimos defectos, enderezar los más pequeños errores, que multiplica las advertencias y las prohibiciones, malogra la autoridad. Pedagógicamente es más efectivo limitar las normas y las exigencias a un número reducido, lo que permite mantenerlas con firmeza y asegurar su aceptación y cumplimiento.

8. Responsabilidad. Curar la mentira es más difícil que prevenirla. Cuando un niño se ha acostumbrado a mentir es porque han fallado las condiciones ambientales necesarias que previenen la mentira.

El niño acepta su mentira como un fallo, y el sentimiento de culpa que la acompaña puede superarse mediante la confesión de la propia culpa. Pero en vano esperaremos que el niño reconozca su conducta dolosa, si no le ofrecemos confianza y comprensión, o si cargamos las tintas con escenas espectaculares o dramáticas. El hecho de brindar las condiciones adecuadas para la confesión del niño ante su mentira sugiere la inducción hacia la autorregulación de sus conductas futuras, es decir, sin la necesidad de recordarle que la acción es inadecuada, el anticipará la culpa a la acción y logrará el control de su comportamiento.

Aunado a todo lo anterior, Naranjo (2002) plantea tres actividades que se pretenden concluya con las reflexiones siguientes para que con ello se logre un desarrollo en el aprendizaje de los niños de manera significativa, tales actividades consisten en el análisis personal acerca del ejercicio de la honestidad, basado en preguntas de temas o acciones comunes en la vida cotidiana y cercana a su realidad y la respuesta que uno reconozca de su persona. Una segunda consiste en identificar por medio de imágenes y distinguir las acciones de honestidad y deshonestidad y reflexionar acerca de las consecuencias que éstas traen. Finalmente una tercer ejercicio consiste en descifrar un caso de deshonestidad bajo el propio criterio del niño y de las acciones que se presentan en el caso (Naranjo, 2002).

En coincidencia con algunos de los puntos aludidos por Naranjo y León se considera viable transmitir a los infantes algunos hábitos relacionados con la Honestidad desde pedir prestadas las cosas que no son suyas, además de hacerles saber (reaccionando tranquilamente sin expresar enojo por medio de gestos, malas palabras o incluso maltrato físico) que siempre podrán decir la verdad, sin generarles temor a las críticas, para crear de esta manera la confianza ante cualquier acto por muy negativo que este sea.

Un ejemplo que no lleva a un aprendizaje significativo del valor de la honestidad es el que menciona Eguía (2003), el cual hace referencia a inculcarles a los niños el miedo a las consecuencias que van a recibir, esto es, que se les descubra tarde o temprano y se les tache de mentirosos. Este es un planteamiento equivocado que puede dar lugar al aprendizaje del perfeccionamiento de la mentira, dado que de este modo, se evitan las

consecuencias adversas o se ven en la obligación de continuar con un ciclo de farsas para que no se descubran las anteriores y no asumir la responsabilidad que ello implica.

El ejemplo en los pequeños es de primordial relieve, ya que ellos coinciden en enseñarles con pequeñas acciones la importancia de la honestidad, por ejemplo León (2007), dice que se debe procurar no divulgar los secretos que ellos les confiaron, así como introducirles con el ejemplo el cumplimiento de las promesas y compromisos para no verse orillados a recurrir a la mentira como parte de evasión de la responsabilidad.

Otra aportación interesante y conveniente de retomar es la que Eguia (2003) hace, ya que él plantea que cuando un niño miente, sería conveniente preguntarle el porqué mintió y averiguar qué es lo que obtiene, recibe o evita con este tipo de actuación y cuál es el factor que está manteniendo este tipo de actitudes inadecuadas o socialmente inaceptables.

### **3.2. Cooperación**

*“Se pretende formar personas que mediante las vías del diálogo, la comprensión y la tolerancia, convivan de una forma pacífica dentro de una sociedad compleja y heterogénea”.*(Eguia, 2003 Pág. 123)

El valor de la cooperación es un tema que ha estado entreverado a lo largo de la historia. Requena (s/a), habla de cómo es que desde tiempos atrás se trabajaban en equipo para lograr incluso la sobre-vivencia, por lo que la autora hace un breve recuento de los cambios sufridos en nuestra sociedad en el cual se inició con un trabajo cooperativo (desde la prehistoria) generando buenos resultados en la organización para la caza, la agricultura, entre otras acciones, pero a pesar de ello se presentaron modificaciones sociales en la forma de trabajo, por ejemplo, durante la etapa industrial se convirtió todo en competencia e individualismo, lo cual al paso del tiempo se observó que no era lo óptimo, regresando a el trabajo cooperativo para mejores resultados en diferentes ámbitos

Si la inteligencia tiene un origen social, ese origen es la interacción social y, más concretamente, las actividades de cooperación, tal y como lo aludió Vigotsky (1962, en Vinuesa, 2002) *“lo que un niño puede hacer hoy colaborando con otro, lo podrá hacer solo mañana”* (Pág. 121). Pero la interacción social no lleva automáticamente al progreso cognitivo, sino que lo hace a través del conflicto socio cognitivo.

La cooperación es un valor que forma parte de la base de la ética, viéndose adscrito con la solidaridad, ya que tiene que ver con la relación que se establece con el otro, es decir, con la comprensión del otro (respeto), con el sentir con el otro (empatía), con el sufrir con el otro (compasión), con el responsabilizarse del otro (compromiso), con desear que el otro mejore la situación en que se encuentra (justicia), y en última instancia entregarse al otro y procurar su continuo crecimiento (amor). En general, educar en cooperación, es educar en valores. Y de esta manera la solidaridad también es tolerancia y capacidad de convivencia (Naranjo, 2002).

Retomando el párrafo anterior se pretende hacer énfasis a ambos valores (la solidaridad y la cooperación), dado que como se acaba de mencionar, existe un vínculo importante, dada la relación que establecen con el otro. Asimismo, Naranjo (2002), presentó de alguna manera la vinculación con otros valores que se encuentran inmersos en la solidaridad y la cooperación, que de ahora en adelante se señalarán ambos valores como uno solo, pero brindando una explicación específica de cada uno.

Para Piaget (citado en Vinuesa, 2002), la cooperación provoca diversas transformaciones en el pensamiento individual: reflexión y conciencia de sí mismo, y es fuente de objetividad y de regulaciones. Mientras que para Johnson (en Vinuesa, 2002) la interacción comparativa es aquella en la que los objetivos de cada individuo forman parte del conjunto, es decir, una correlación positiva entre sus expectativas finales. Por lo tanto, en esta estructura de objetivos, un individuo puede entender sus propios objetivos si los demás participantes comprenden sus propias finalidades.



Finalmente Vygotsky alude que al desarrollar la cooperación es desarrollar la mente con un aprendizaje de interacción social, pero con la mediación de personas preparadas que sepan situar la interacción en la “zona de desarrollo próximo”.

El trabajo cooperativo según Vinuesa (2002), entonces es, por su propia naturaleza, la manera más eficaz de llevar a cabo la construcción de los valores, ya que el ejercicio cooperativo tiene una función importante en tanto las discusiones, diálogos interpersonales, etc. Estas actividades servirán para que el niño descubra y manifieste algún pensamiento o sentimiento en relación con el tema moral.

En este sentido el mismo autor expresa dos aspectos relacionados con la solidaridad, la primera es la unión o vinculación entre las personas y la segunda es la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada uno y de todos en conjunto. Por lo que, en base a la recuperación de todo revisado por otros autores, aludimos que la cooperación se define como:

- *La acción que se realiza conjuntamente con otros individuos para conseguir un mismo fin. Esta acción siempre tiende al beneficio de los demás, al de uno mismo.*

Aunado a ello, para que este acto se considere cooperativo: tiene que existir una reciprocidad, sino existe esta, no se puede hablar de cooperación, sino solo de “ayuda”. Asimismo es importante mencionar que la cooperación se manifiesta de manera gradual dependiendo de la madurez del niño (Secretaría de Educación Pública (SEP) e Instituto Federal Electoral (IFE), 2001).

Por otro lado cooperar no significa ceder a todas las exigencias de los demás, una persona cooperativa tiene adecuadas habilidades sociales y es capaz de cooperar, sin que sea pasiva o no sepa defender sus ideas ( Yus Ramos, 1997, a).

Mientras que para autores como Cacciari y Martini (1997), reconocen el tema de la solidaridad como parte del concepto de cooperación en el sentido de la exigencia que implica para ambos conceptos en la vida personal y colectiva, sin ella para dichos autores: *“la vida muere, ya que la convivencia se reduciría a una cohabitación forzada donde la sociedad, la inferencia, las tensiones y las prevariaciones toman la delantera en la sociedad y fraternidad”* (Pág. 7).

Cacciari y Martini (1997) abordan el tema de los valores al igual que otros autores como Kamen desde dos ópticas diversas aunque no distantes, la eclesiástica y la socio-política, puesto que para ello al igual que para otros autores resulta una “complementariedad” que puede promover una unión de esfuerzos que posibilita el bien de la sociedad en su conjunto.

La solidaridad invoca a la conciencia de cada uno y que es el fruto de un empeño cotidiano y ella según los autores mencionados en el párrafo anterior, requieren la participación activa y responsable de todos en la vida, sociedad y política, es decir, desde cada uno de los ciudadanos, hasta los diferentes grupos de los sindicatos, ya que todos formamos parte de la política socio- cultural.

Otro aspecto importante es que ellos reconocen que el valor de la cooperación y/o solidaridad también se puede utilizar con objetivos negativos hacia otro grupo, es decir, cuando la solidaridad se realiza sólo en beneficio propio, o cuando se concibe como vínculo entre unos pocos que se unen para atacar o dificultar a otros (Cacciari y Martini, 1997).

La solidaridad y/o cooperación es un concepto puente o bien que facilita y debe estar presente al involucrar la fe, la cultura y la política, por ello es que en ese sentido los autores relacionan mucho ese valor con la religión, es decir, la condición humana con la de por ejemplo: “el amor al prójimo” (Cacciari y Martini, 1997).

De manera general y resumiendo las aportaciones de los autores Cacciari y Martini (1997), se puede decir que ellos critican las diferentes formas y causas en las que se presenta la solidaridad y/o cooperación; es decir, que aparentemente todo es con un buen

afán, pero que no siempre resulta así, brindando las diferentes visiones y formas (como la religiosa, la política, la económica y la social) de concebir la cooperación en la sociedad.

Como se ha podido observar el valor de la cooperación se ve mermado por diferentes autores respecto a diferentes soluciones, por ejemplo Yus (1997, a) alude que se habla de un momento cooperativo cuando se establece una conversión, dado que la cooperación puede entenderse como una colaboración en la búsqueda de fines comunicativos compartidos que sirve como pre-condición de las inferencias, además de que basándose en el principio de cooperación descrito por Grice (1991, en Yus, 1997, a), añade que la conversación es un esfuerzo cooperativo, donde cada participante reconoce hasta cierto punto su propósito o suma de propósitos en común, al menos una dirección aceptada mutuamente. De manera que Grice (1991, en Yus, 1997, a) establece que hay principios racionales cuyo cumplimiento es necesario para una efectividad comunicativa y de convivencia con reglas que rigen el discurso verbal como la conducta humana cooperativa dirigida a un fin.

Existen según Vinuesa (2002) tres formas de organización de las actividades que generan aprendizaje, la primera es la cooperativa, en donde los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, según Johnson (en Vinuesa, 2002) de tal manera que cada uno de los participantes pueda alcanzar sus objetivos, si y sólo si, los otros alcanzan los suyos; los resultados que persigue cada miembro del grupo son beneficiosos para los miembros con los que está interactuando cooperativamente.

La segunda es la competitiva, en donde los objetivos de los participantes están relacionados, pero de forma excluyente: un participante puede alcanzar la meta pero se ha propuesto, si y sólo si, los otros no consiguen alcanzar los suyos.

Mientras que en la tercera se habla de la persona que suele ser individualista, en la cual, no hay relación entre los objetivos de los participantes, es decir, se persiguen resultados individualmente beneficiosos, siendo irrelevantes los resultados obtenidos por los otros miembros del grupo.

Según Slavin (1987, en Vinuesa, 2002) alude que el aprendizaje cooperativo enfatiza la interacción conjunta, pero puede o no usar premios de grupo o la responsabilidad individual. Para él, los efectos dependen de las recompensas y de la responsabilidad individual.

Existen dilemas dentro lo mencionado en los párrafos anteriores, en cuanto a la eficacia que pudieran tener los tres tipos de organización social de las actividades de aprendizaje. En la primera postura manejan que las actividades cooperativas son superiores a las competitivas en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes. Sólo en tareas mecánicas las situaciones cooperativas no son superiores a las competitivas, es decir, aumenta la superioridad cuando la tarea consiste en la elaboración de un producto. Mientras que por otro lado aluden, que la cooperación intragrupo con competición intergrupos es superior a la competición interpersonal (Vinuesa, 2002).

Lo anteriormente citado por Jhonson (1978, en Vinuesa, 2002) se resume en que la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista es netamente superior, en cuanto a nivel de rendimiento y de productividad.

Doise (1973, en Vinuesa, 2002) descubre que los juicios emitidos tras una discusión de grupo que también forma parte de la cooperación de un trabajo en el que se deba llegar a una solución de problemas, reflejan una organización más fuerte que los de los individuos que los expresan aisladamente.

Fuentes (s/a) realiza una comparación de resultados en estudios relacionados con el aprendizaje colaborativo y con modelos de aprendizaje tradicionales, encontrando que los estudiantes aprenden más cuando utilizan el aprendizaje colaborativo, además de que los niños y jóvenes suelen recordar por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás (Millis, 1996).

Términos tales como: pasivo, memorización, individual y competitivo, son elementos que no están asociados con aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1997, en Vinuesa, 2002). Por el contrario, los elementos que favorecen el aprendizaje de la cooperación son:

- ⇒ Dicha autora hace una diferenciación con respecto a lo que implica la cooperación y el trabajo en equipo donde el primer concepto lo relaciona a cuando los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito. Mientras que el trabajo en equipo es más específicamente cuando los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.
- ⇒ La responsabilidad es también otro concepto que se encuentra dentro del aprendizaje colaborativo; en el sentido de que los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros.
- ⇒ Por otra parte la comunicación juega un papel importante en esta técnica; ya que los miembros del equipo intercambian información importante y materiales, se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva, ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño en el futuro y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr pensamientos y resultados de mayor calidad.
- ⇒ Finalmente, la autora incluye el término de auto evaluación, dado que los equipos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Los miembros de los equipos establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

Este aprendizaje colaborativo es al que se pretende llegar con las técnicas y dinámicas que se propondrán a continuación en los siguientes apartados, puesto que como lo menciona Fuentes (2009), se pretende generar en los niños un aprendizaje, pero con la participación activa de los alumnos y no de forma tradicional donde predomina la memorización, lo pasivo, lo individual y competitivo.

Por ello retomando los elementos que se encuentran en juego ante dicho aprendizaje colaborativo (la cooperación, responsabilidad, comunicación y auto evaluación) son elementos que bajo las justificaciones de autores citados se pretenden lograr con las técnicas propuestas.

### **3.2.1. Estrategias usadas para su formación**

El agotamiento de recursos naturales y el crecimiento demográfico son razones por las que se ve reforzado el individualismo y la lucha por la supervivencia. En la actualidad la educación de estos valores es importante porque en el sistema educativo se refuerza más la actitud competitiva y el individualismo, dejando de lado los recursos humanos que mejoran la convivencia positiva (Boggino, 2003).

Para que una persona construya actitudes y valores cooperativos y/o solidarios con la humanidad, es preciso según Boggino (2003) que las personas vivan constantemente la cooperación en el seno de la institución escolar; ya que éste tiene un carácter masivo y potencial de impacto social. Además de que los valores, como ya se ha mencionado en otros momentos, no se forman automáticamente, sino que requieren de un proceso educativo intencionado y sistematizado, así como de forma vivencial, y que mejor lugar que la escuela como agente socializador.

Es por ello que Vinuesa (2002), alude que los elementos básicos para llegar al trabajo cooperativo es la mutua confianza, el diálogo sobre un tema provocador de conflicto cognitivo, la comunicación, la escucha y la aceptación mutua. La discusión y el análisis de las dramatizaciones y los juegos de simulación son también idóneos para este tipo de trabajo.

Una estrategia para una buena cooperación en el sentido de que a partir de ello se genere aprendizaje y reconstrucción de ideas propuesta por el presente autor es la empatía; ya que dicha habilidad de situarse en el lugar del otro, de entender cómo una persona representa una situación y cómo reacciona cognitivamente y emotivamente, permite la resolución de conflictos y problemas de grupo, operatividad, adopción de actitudes positivas hacia los demás en una situación dada, juicio moral autónomo, desarrollo intelectual y cognitivo, ajuste social ; pero además, es precisamente la modificación del punto de vista uno de los elementos clave para el funcionamiento del trabajo cooperativo.

Otra estrategia propuesta por Vinuesa (2002), es que tanto el pensamiento como el diálogo, van a ser imprescindibles en la construcción de los valores y para el buen funcionamiento del trabajo cooperativo.

Como ventajas importantes que obtienen los niños al mantener una formación eficiente en cooperación, Yus Ramos (1997, b) menciona las siguientes:

- Mayor coordinación y comunicación y por tanto cohesión como grupo.
- Mayor eficacia de trabajo
- Mayor satisfacción de necesidades individuales.
- Valoración positiva de los demás.
- Sensación de objetivo común
- Mayor maduración a nivel individual y aumento del propio esfuerzo.

Otra de las ventajas que tiene el construir el valor de la cooperación con estrategias relacionadas con los dilemas morales o es que además de esta necesidad de confrontación entre puntos de vista, la existencia de contracciones diferentes, a propósito de una misma tarea, lo cual lleva a un conflicto socio cognitivo que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual y cooperativo. Será necesario, pues, utilizar puntos de vista divergentes y las competencias intelectuales mínimas para estructurar el problema (Vinuesa, 2002).

Asimismo para la escuela de Ginebra el conflicto socio cognitivo es el verdadero motor de desarrollo cognitivo y de todo progreso intelectual, la interacción social no lleva automáticamente al progreso cognitivo, sino que lo hace a través del conflicto socio cognitivo. Este conflicto es estructurante y constructivo.

La interacción social y la cooperación es concebida como estructurante, creadora de una actividad cognitiva por parte de los compañeros que emboca en la construcción en este caso del valor de la cooperación. Estas nuevas coordinaciones suponen que previamente los individuos se hayan implicado en un conflicto socio cognitivo durante el cual habrán confrontado las respuestas heterogéneas, las respuestas incompatibles social y lógicamente (Vinuesa, 2002).

Respecto al conflicto socio cognitivo y la cooperación en el aula, Perrin (1981, en Vinuesa, 2002), diferencia dos situaciones:

1) Ante la necesidad de emitir un juicio, y el sujeto no tenga la manera de verificar la exactitud de su punto de vista: el compañero más avanzado es visto como alguien con una opinión diferente y que no se impone como más correcta. Se demuestra que *“de la confrontación entre esos puntos de vista es de donde nace la progresión cognitiva y no de la simple adopción de la postura del compañero”* (Vinuesa, 2002, Pág 135).

2) En un grupo en que se tienen los mismos errores, nadie aprende; pero si los puntos de vista son diferentes, se obligan a una *“reestructuración mental en el intento de superar el conflicto socio- cognitivo que los oprime”* (Perret, 1981: 37; en Vinuesa, 2002).

Con lo referido en los anteriores párrafos, respecto a lo planteado por Perret (en Vinuesa, 2002) se puede decir que el individuo necesita en ocasiones descentrarse de su propio punto de vista, encontrando posturas opuestas, si quiere descubrir la propia lógica del tema que trata, y llevar a buen término el aprendizaje.



Por otra parte para Cacciari y Martini (1997) la forma de enfrentar la falta de valores que existe en el mundo es a través de la reconquista de lo que se ha perdido ante todo, de manera que el ser humano pueda reencontrarse a sí mismo y pueda sentir entonces la necesidad de los otros y reestablecer con ellos el mismo fin, aspecto que coincide con Yus (1997, b) al aludir que toda cooperación tiene que estar encaminada al mismo objetivo o finalidad, pero ante dicha aportación de estos autores se puede observar la inclusión del sentir emotivo del ser humano que hace posible contar con ese valor, es decir, en la medida en la que se sensibilice a la otra persona de la existencia y necesidades de los demás, por lo que los educandos harán suyo el valor de la cooperación, aunque estos autores (Cacciari y Martini, 1997) realmente lo que brindaron fue un panorama de cómo es que se concibió ese valor para la religión que también forma parte de la creación y desarrollo de la cooperación como parte del crecimiento social- humano.

Todo ello condujo a dichos autores (Cacciari y Martini, 1997) a pensar que sólo en la inmediatez efectiva de una relación puede vivirse verdaderamente la solidaridad y/o cooperación; ya que es común que se piense que la solidaridad es cosa de voluntarios, pero la sociedad como tal demuestra cosas diferentes, porque también otra forma de demostrar la cooperación es cuando la gente trabaja colaborando para un producto que beneficie a él y al resto de la sociedad.

Asimismo fundamentan estos autores lo expresado con anterioridad con el principio de la solidaridad, la cual propone preocuparse por el otro como fundamento de conducta social especialmente en lo referente a los procesos económicos *“haz a los otros lo que quisieras que otros te hicieran a ti”* (Pág. 46) y así dar paso a lo que ellos llaman: “justicia solidaria”.

Finalmente ellos concluyen que en la medida en que las personas tomen conciencia del otro y por tanto de la sociedad en su conjunto, sólo así es como se podrá ser solidario; ya que indirectamente nos llegará el beneficio de dicha cooperación y/o solidaridad con los demás, a diferencia de quienes no cooperan, ya que esas personas tendrán una falta de reconocimiento del otro, de los valores y por ende de sí mismos.

Por otro lado Hofstede (1999), reconoce a partir de los estudios que realizó con personas de diferentes países, (citados en el capítulo 1, en clasificación de valores), que el valor de la cooperación, varía de acuerdo a sus culturas y tradiciones, dado que el estudio encontró que existen países que tienen mayor facilidad para cooperar con extranjeros que las de otras naciones. Destacando que las naciones con mayor dificultad para cooperar son aquellas en las que su control de incertidumbre es bajo y por tanto, temen menos a lo diferente o bien lo ven como algo peligroso. Dichos resultados Hofstede (1999) los contrasta con el principio de supervivencia en el mundo multicultural, puesto que en él se alude que no hace falta pensar o sentir de la misma forma para llegar a acuerdos en asuntos de cooperación.

Ante la falta de cooperación en personas que tienen una cultura diferente a la nuestra Hofstede (1999), recomienda comprender en primera instancia los valores culturales propios (identidad cultural) para después conocer y no necesariamente comprender, sino apoyar los valores de las personas con las que hay que cooperar.

Abreviando algunos de los puntos esenciales de varios autores se puede decir que la educación de valores, específicamente de la cooperación exige:

- Fomentar la participación democrática en las decisiones y resolución de problemas escolares.
- Fomentar la concientización de que las diferencias entre las personas no son una dificultad para lograr una buena convivencia.
- Creación de dinámicas de grupo en torno a proyectos comunes (Yus Ramos, 1997; Durkheim, en Stepherson y cols, 2001).

Asimismo, Schmelkes (2004, a) proporciona sugerencias para la educación de la cooperación como:

- Que los grados superiores o los niños más maduros del grupo ilustren y alimenten a los grados o niños con un nivel inferior, debido a que su grado de madurez de los mayores es mayor y la comprensión se da de manera colectiva.

- Orientar en el conocimiento de las propias capacidades, virtudes y fortalezas para proporcionar un apoyo al prójimo de manera eficiente.

- Orientar la discusión y reflexión de situaciones fuertes donde se refuerce la solidaridad a partir de los dilemas morales.

- Fomentar la empatía.

- Favorecer el trabajo en equipos heterogéneos (de distintos niveles de avance).

- Concienciar la responsabilidad que se adquiere frente al otro.

- Fomentar al mismo tiempo la interdependencia (reconocer que nosotros también necesitamos de los demás).

Una técnica para darle seguimiento a la construcción de la cooperación es la que aporta Fuentes (2009), en su estudio acerca de la eficacia del aprendizaje colaborativo; donde los alumnos de cuarto semestre de preparatoria tenían que resolver sus exámenes de manera individual y la segunda parte en equipo (pero el equipo era seleccionado por el profesor), en dicho trabajo se promediaban ambas calificaciones (la del trabajo individual y el trabajo en equipo) y esa era la calificación final, por lo que el estudio consistió en observar que realizaban los alumnos para colaborar por su calificación y ver si se cumplía la meta de tener mayor calificación ante dicho trabajo colaborativo.

Esta técnica consiste en diseñar, implantar y evaluar actividades dinámicas dentro del aula para llevar al estudiante al descubrimiento de su conocimiento integral, dando un giro en la educación, siendo antes totalmente pasiva por parte del alumno y el profesor tenía el conocimiento, la función del estudiante era solo escuchar, con la técnica del aprendizaje colaborativo el estudiante se vuelve en el protagonista activo de la construcción de su conocimiento y el profesor es el guía que da lineamientos y orienta; conforme va entrenándose al alumno en esta técnica cada vez es más apto y creativo, y es capaz de poner en juego todas sus habilidades y actitudes personales al servicio de los demás (Fuentes, s/a).

El aprendizaje colaborativo funciona formando grupos base máximo de cuatro alumnos, lo ideal es que los equipos sean de tres integrantes, los cuales deben poner en práctica los cinco elementos fundamentales del aprendizaje colaborativo, los cuales son:

responsabilidad individual, interacción fomentadora cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales y procesamiento de grupo.

En los resultados se observó que los alumnos implementaron técnicas de comunicación como sitios en internet, donde elaboraban resúmenes, diseñaban diagramas y asesoraban a quien no entendiera alguna lección, desde luego usaban correo electrónico y chat en línea además de establecer sesiones presenciales de estudio (sin la asesoría del profesor); los diseños fueron siendo mejores cada vez, logrando en más del 85% de los estudiantes una comunicación efectiva y creativa.

Por lo que quedó de manifiesto que el esfuerzo de los dos era compartido ya que la calificación obtenida era similar a la individual; de igual manera si un alumno obtenía 60 de forma individual y en pareja 80 en su examen colaborativo, se reflejaba de quien es el esfuerzo y de esta forma el profesor podía proponer acciones para mejorar en la siguiente evaluación, finalmente el promedio de los grupos fue superior a la meta propuesta. También logro que fueran entusiastas, comprometidos y responsables de lograr sus objetivos, lo cual prepara a los alumnos a buscar alternativas para resolver retos en cualquier área de su vida y no solamente en lo académico, la formación aprendida se vuelve significativa y con el tiempo trascendente ya que los alumnos aplican esta técnica de forma natural en los procesos cotidianos.

Es por tanto en la vida cotidiana, en las relaciones de la vida de todos los días, más allá de ideologías y de roles, donde se práctica la cooperación y/o solidaridad, que se intenta promover la cooperación en ámbitos comunes y muy familiares a los niños, que a futuro se proyecta como una comunidad cooperativa a nivel internacional.

### **3.3. Tolerancia**

Kamen (1987) cita a Lord Acton (historiador inglés) quien incluye a la definición del valor de la tolerancia el desenvolvimiento cíclico, y no lineal que éste tiene, es decir, para él la tolerancia no ha evolucionado progresivamente, sino que ha sufrido retrocesos periódicos y prolongados.

Según Eguía (2003), la tolerancia es un valor que permite la convivencia de los pueblos y el desarrollo de los valores humanos. Dentro de la educación en valores guarda también una importancia fundamental; ya que se puede decir que una persona es tolerante cuando sabe vivir respetando los derechos del prójimo en su vida diaria y no solamente predicando en la lejanía. La persona que sabe convivir en paz con los que le rodean habitualmente, posee el excelso poder de la tolerancia, lo que le capacitará para actuar de forma más condescendiente con las personas que no conoce. En concordancia con Eguía (2003) resumimos que:

*La tolerancia es reconocer a los demás el derecho a que se respete su persona y su identidad, lo que significa crear un clima de convivencia adecuado. Se trata principalmente de una reacción frente a un comportamiento que se juzga malo, pero que se acepta.*

Establecer la tolerancia supone según Tinoco (2002), el acceso a la educación. La intolerancia suele tener sus raíces en la ignorancia y el temor: temor a lo desconocido, el autor a su vez alude que no se debe olvidar que la educación no termina en el aula, y que son los adultos -en primer lugar las personas capaces de cometer actos de intolerancia.

Por otro lado, Cifuentes (2001) agrega que la tolerancia no es un valor individual, sino un dinamismo que evoluciona entre la recepción de la regla y la aptitud de poder para hacer que se respete la misma. Al mismo tiempo la tolerancia permite el desarrollo de un sentido crítico independiente (Cifuentes, 2001).

A pesar de estas referencias aquí mencionadas, nos hemos percatado de que la bibliografía acerca de la fundamentación de la tolerancia es diversa y pobre en cuanto contenido, dado que la mayoría de la información concibe a la tolerancia como un aspecto más general, del que queremos compartir en este trabajo, y principalmente en la propuesta práctica que presumimos. Hemos abordado diferentes fuentes (Aparicio, s/a, ONU, 1995, UNESCO, 1995 y [www.educarchile.com](http://www.educarchile.com)) en las cuales resaltan la inclinación por una tolerancia principalmente referida hacia la aceptación a las diferentes razas y culturas.

Desde nuestro punto de vista, el valor de la tolerancia comprende elementos que están circunscritos en la cotidianidad de nuestras vidas como la tolerancia a la participación de los demás, a sus gustos, a sus preferencias sexuales, o simplemente a la tolerancia para esperar nuestro turno en la fila del supermercado; y para poder lograr una internalización de un valor tan importante en la interacción internacional, es primordial practicarla en los ámbitos más simples que nos permitan la comunicación y la cooperación con otras personas.

### **3.3.1. Estrategias usadas para su formación**

Cabe mencionar que entre los cinco y los siete años de edad, los niños ven el mundo desde su punto de vista (cosa que ya hacían) y desde el punto de vista de los demás. Ahora tienen la capacidad de comparar la visión de sí mismos con la de otros. Por lo que a esta edad es importante comenzar a inducir la tolerancia a las ideas de los demás (Cifuentes, 2001). Y una forma de llevarlo a cabo es fomentando en la escuela un clima de diálogo, estimula a los estudiantes a exponer y defender sus ideas, y los demás retroalimenten las reflexiones y ofreciendo opiniones de apoyo que construyan un fundamento racional.

La intolerancia brinda la capacidad de poder llegar a acuerdos con los que le plantean problemas, no opinan igual que él o mantienen diferentes costumbres. Eguía (2003) recomienda mostrar con el ejemplo un comportamiento tolerante con los hijos, dirigiéndoles por el camino del diálogo, la comprensión y la aceptación, valores que se encuentran inmersos en la tolerancia y respeto, para finalmente llegar al establecimiento de personas con fuertes principios asertivos. Entendiendo por ello la capacidad o habilidad que puede desarrollar un individuo para actuar de forma adecuada a las interacciones de las personas que le rodean, expresando sus opiniones, creencias o sentimientos, de forma apropiada, sin sentirse mal por ello.

Para dicho autor la asertividad es considerada como característica fundamental para establecer la convivencia entre las personas, es una facultad que ubica su aprendizaje dentro del marco de las habilidades sociales.

Como es posible observar, la importancia de estos tres valores (tolerancia, honestidad y cooperación) radica en la influencia que pueden ejercer en el cambio de nuestras actitudes y respuestas ante las circunstancias diarias, estos son ejes primordiales en la interacción más simple de todos los seres humanos. Nuestra propuesta está dirigida a niños de nivel primaria, donde consideramos que estos valores pueden representar una transformación significativa para la mejora de su calidad de vida y mediar la de sus seres más cercanos. Es prudente resaltar que la construcción de los valores puede darse a cualquier edad, pero se torna con mayor facilidad a temprana edad, y se sugiere tenazmente se practiquen en los ámbitos más cotidianos. Por lo que a continuación se rescatarán todos los fundamentos teóricos de índole histórico-cultural para la construcción de un taller de valores.

## CAPÍTULO 4

### PROPUESTA DEL TALLER DE VALORES PARA NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

*"Educar a la persona en tomar posiciones propias y defenderlas sobre la base de lo que piensa y siente, es un efecto fundamental que se revertirá con extraordinaria fuerza en el propio desarrollo social"*

González Rey y Mitjans Martínez 1989; en Peteiro, Rodríguez y Rodríguez, 2007.

Lo hasta aquí revisado nos permite tener una visión de los alcances y limitaciones en torno al tema de los valores. Como se pudo apreciar la investigación documental, desde una visión académica y científica es escueta, y en el mejor de los casos abordada desde una perspectiva cognoscitiva, que si bien sus aportaciones son valiosas, la formación de valores se inscribe a una regulación moral desde un plano intelectual.

Así mismo, desde una visión académica las propuestas para la formación de valores en sus praxis es limitada, sin embargo, quedarnos en la crítica sólo nos dará material para seguir debatiendo, desatendiendo las necesidades y problemas sociales planteadas con anterioridad y que la vida moderna o postmoderna trae consigo. De esta manera la intención de este capítulo es presentar una propuesta para favorecer la formación de valores en nivel de educación básica.

Esta labor educativa es por medio de talleres vivenciales para la construcción de los valores, desde aquí es importante mencionar que tal propuesta es la base flexible para adaptarse a las necesidades de un grupo o de una institución, para tal fin y acorde a la perspectiva histórico cultural, el diseño del taller, los lineamientos y estrategias didácticas confluyen para que los actores, en este caso los niños en la interacción con otros, a través de un proceso activo creen, cuestionen, reflexionen y transformen favorablemente sus valores.



La propuesta del taller contempla a su vez las etapas a considerar para llevar a cabo un taller, desde la detección de necesidades, las tomas de decisiones respecto a las necesidades encontradas, el consenso de las conceptualizaciones o definiciones que también se ajusten a las necesidades, contextos y cultura del centro a aplicar, como el diseño de las dinámicas y el proceso de evaluación. Es relevante mencionar que la conformación de todas las sugerencias a partir de este capítulo están formuladas desde la perspectiva histórico cultural y el constructivismo.

En los últimos apartados se mencionan algunas consideraciones adicionales para los docentes, la familia, y las condiciones ambientales que mejorarán la calidad del taller. Nos conforta el mencionar que este taller se construye a través de la experiencia, donde le aseguramos la imaginación nunca tendrá fin, la creatividad será interminable y por supuesto tiene la garantía de un aprendizaje significativo con un gran toque de diversión.

La planeación del taller se rige bajo un modelo de aprendizaje vivencial, donde se pretende implementar dinámicas y ejercicios prácticos, sustentados también teóricamente dentro del aprendizaje significativo tal y como lo plantea Cuevas (2002), al referir que debe estar presente para el desarrollo del niño en la escuela, aspectos que intervienen en los diferentes desarrollos en la etapa escolar, tales como: la imaginación, pensamiento, aspectos afectivos, emocionales, morales, de personalidad, actitud y autovaloración dado que éstas a su vez constituyen las premisas para el desarrollo de una nueva actitud cognoscitiva hacia la realidad que conduce a formas más complejas de pensamiento; obteniendo la formación de la esfera afectivo-motivacional que permite actuar bajo la dirección consciente de objetivos planeados, sentimientos y exigencias morales, en tanto que el desarrollo de las formas de conducta y actividad son la base para la formación del carácter de ahí la importancia que se le debe brindar a la etapa escolar.

Ahora bien, la razón de por qué un taller y no un curso, radica en los planteamientos de autores como Vygotsky y Josep, que mencionan que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que implica éste. El aprendizaje se produce en la interacción con las otras personas, pues como dicen Leontiev y Luria (1968, en Ovejero, en: Vinuesa, 2002)

- ❖ *“Si todo el desarrollo de la vida mental del niño tiene lugar en el proceso de la interacción social, esto implica que esta interacción y su forma más sistematizada, el proceso de enseñanza, conforma el desarrollo del niño, crea nuevas formaciones mentales y desarrollo a procesos mentales superiores” (Pág. 72).*

#### **4.1. Principios del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural**

Cabe mencionar que como algunos autores lo han considerado, la aproximación de Vygotsky es muy rica en cuanto a elementos psicológicos diferentes y poco explorados por otros autores como: lo afectivo, lo contextual, las costumbres, la historia y la cultura, el pensamiento – lenguaje, etc., por esto, aunque fue breve y corta su participación en factores psicológicos del ser humano, Vygotsky brindó elementos únicos y concretos para la explicación del comportamiento humano. Sin embargo, su aproximación a esta perspectiva no alcanza a desarrollar ampliamente algunos elementos que en el presente trabajo se va a analizar, es por ello que se retomarán algunos aspectos estudiados por el constructivismo<sup>1</sup>, por ejemplo el aprendizaje activo, visto para Ausbel como el aprendizaje significativo, que aunque se menciona con este título, en esencia ahonda en el proceso de cómo se logra un aprendizaje significativo, pero siempre guiándonos bajo la teoría vygotskiana que rige esta propuesta.

Para hablar, específicamente de los principios de enseñanza- aprendizaje en México (en la Secretaría de Educación Pública), es necesario aludir la concepción bajo la cual rigen sus técnicas, y ésta es la constructivista, la cual se sustenta en la idea de que, la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. El aprendizaje se

---

<sup>1</sup> Los diversos autores que forman parte del constructivismo como Piaget, Ausbel y Vygotsky (del que principalmente se basa este trabajo), se sitúan en encuadres teóricos distintos; sin embargo, lo que aquí prepondera y lo que se retoma es el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, que los tres autores comparten. Dicho principio explicativo básico es lo que Coll (1996, en Díaz y Hernández, 2001) denomina “la idea-fuerza más potente y también la más ampliamente compartida”, entre las aproximaciones constructivistas, que si bien pueden diferir en otros aspectos importantes, tienen su punto de encuentro y complementariedad en dicha idea-fuerza constructivista. Trasladada al campo de la educación, una idea-fuerza conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción.

generará de manera satisfactoria bajo condición de que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll, 1988, en Díaz y Hernández, 2001).

Una de las premisas de la postura constructivista, que se retoma con gran énfasis en este trabajo es la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, más no se recibe pasivamente del ambiente (Delvan, 1997; en Díaz y Hernández, 2001). De esta manera, según Rigo Lemini (1992, en Díaz y Hernández, 2001), se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo hincapié en los mecanismos de influencia sociocultural (Vygotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget).

De esta manera, Díaz y Hernández (2001) también añaden que mediante la realización de los aprendizajes significativos el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. Por lo que mantienen que, los tres aspectos clave que favorecen el proceso instruccional son el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

La postura del presente trabajo rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que permita a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Así, afirman Díaz y Hernández (2001) que, “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, es decir aprender a aprender” (Pág. 12).

Al retomar lo descrito por Coll (1990, pp. 441-442, en Díaz y Hernández, 2001) acerca de la concepción constructivista, se pretende puntualizar lo que sería útil para esta propuesta; es decir, a continuación sólo se mencionará un breve recuento de dichos elementos que formarán parte de la propuesta del taller de valores:

➤ El primero nos habla de que el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

➤ Respecto al segundo punto, se habla de la actividad mental constructiva del alumno, que se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir, que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

Al respecto de esto, es importante mencionar que en el apartado de “toma de decisiones para el diseño de un programa de construcción de valores” se sugiere la investigación de cada uno de los valores que se pretende impartir, lo que evitaría la contaminación de información sesgada por la experiencia de las personas y estaría fundamentado por una previa estructura social. Es importante desde este ángulo fundamentar cada uno de los valores con su definición, su importancia, así como la forma en que se pretender exponer a los niños, por ejemplo, fundamentar los tipos de estrategias o ejercicios a llevar a cabo, lo cual enriquecería más el propio proyecto, además de que sería de forma profesional y organizada y garantizaría mejores resultados.

➤ Finalmente otro elemento importante de rescatar en el proceso de enseñanza- aprendizaje es el de la función del docente, que consiste en facilitar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado.

Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad; lo cual se enfatizará ampliamente en el apartado 4.2.1.

Con esto, se pretende llegar resaltar que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

Así, aprender al contenido, quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proporciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento; a partir de sus costumbres (cultura) y previo conocimiento (historia del sujeto), y de ser posible estar orientado o en colaboración siempre de otros para la generación de un mejor, amplio y significativo aprendizaje de forma mutua entre iguales.

Esto sugiere que la construcción de valores no es tarea fácil, dado que bajo esta perspectiva se pretende modificar algunos esquemas que de alguna forma ya están fijos en los niños por medio de experiencias o de aprendizaje vicario en sus familias o entorno, incluyendo el escolar. Esto resulta más delicado al considerar que papel del docente en la formación de valores es cardinal, pues además de ser un mediador de los nuevos conocimientos, es un modelo a seguir, principalmente a la hora de ser coherentes entre lo que se dice y lo que se hace. Sin embargo, aunque los niños a temprana edad ya tienen esquemas fijos de lo que es bueno y lo que es malo, modificarlos en el nivel básico forma parte de una estrategia, pues será más factible inducirlos a modificar esos esquemas y formar nuevos.

Un enfoque instruccional reciente, vinculado a la psicología sociocultural –que cada día toma más presencia en el campo de la educación–, es el llamado aprendizaje situado, que destaca lo importante que es para el aprendizaje la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de acumulación,

donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes (Brown, Collins y Duguid, 1989, en Díaz y Hernández, 2001). Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a la cultura de los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural Vygotskyana, en especial la provisión de un bagaje cultural por parte del profesor (experto) hacia al alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984, en Díaz y Hernández, 2001).

Por ello, cuando se habla de prácticas auténticas, hay que decir que éstas pueden valorarse en función de qué tanta relevancia cultural tengan dichas actividades académicas que se solicitan al alumno, así como del nivel de actividad de las mismas. En el caso de la construcción de valores, las actividades o vivencias que se fabriquen en el aula estarán en función de las necesidades de cada grupo; es decir, aunque se proponen ciertos valores con sus respectivas dinámicas, estas están expuestas a los cambios que cada coordinador considere adecuadas a las características del grupo, por ello es que con posterioridad se recomienda previo al taller una *detección de necesidades*, con este fin deben de ser cuidadas las técnicas para que transmitan la función que se desea. Además de que es recomendable que las actividades de alguna forma sean familiares, con el objetivo de facilitar la internalización de los valores.

Muy acertadamente, Resnick (1987, en Díaz y Hernández, 2001) opina que la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. Dadas las condiciones actuales de la educación, en una gran porción el conocimiento fomentado en la escuela es individual, y fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, en tanto que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos. De esta forma, y retomando de nuevo a Brown, Collins y Duguid (1989; en Díaz y Hernández, 2001), la escuela habitualmente intenta enseñar a los educandos por medio de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas), lo cual está en contradicción con la

vida real, y en esta propuesta eso es lo que se pretende evitar y sustituir por una enseñanza – aprendizaje significativa y contextualizada a cada grupo de niños.

En otro orden de ideas, aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etc., que se asocian con los postulados histórico- culturales y algunos constructivistas que hemos revisado, son asimismo factores que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad (Díaz y Hernández, 2001).

Por otra parte, Ausubel (en Díaz y Hernández, 2001) es otro autor de la misma línea constructivista que concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Lo cual se relaciona con la intención de un programa de construcción de valores, pues se modifican esquemas previamente estructurados, pero no se erradican de forma completa, sino que a partir de ellos se genera una transformación por medio de la reflexión, la autocrítica y, entonces es susceptible el pequeño individuo a descubrir nuevos significados y sentidos de las acciones y los sentimientos que involucran a los valores morales.

Es evidente que en las instituciones escolares casi siempre la enseñanza en el salón de clases está organizada principalmente con base en el aprendizaje por recepción, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presentan al alumno. Esto no significa necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por

descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos. Por ejemplo, puede suceder que algunos niños ya distingan entre lo bueno y lo malo de una acción, pero el guiarlos durante el trabajo de valores, los conduzca a descubrir la importancia y funcionalidad de un valor que ya tenían semiestructurado por algunas acciones (Díaz y Hernández, 2001).

A esto Ausubel agrega que, el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. Decía que en la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, gracias a un procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta, lo cual facilita la inducción hacia la reflexión a temprana edad y pondera la importancia de una intervención vivencial para la internalización de los valores en la etapa inicial de su educación (Díaz y Hernández, 2001).

Resulta evidente entonces, que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo y/o mecánico, en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos.

Es indispensable tener presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual.

A esto agrega el mismo Ausubel que a pesar de que la perspectiva histórico cultural es considerada flexible para la enseñanza, también tiene algunas condiciones para que realmente se genere un aprendizaje significativo, y para ello Díaz y Hernández (2001) parten de la idea de que la “La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje” (Pág. 29).



Al mencionar relacionabilidad no arbitraria, quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí es azaroso, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Mientras que criterio de la relacionabilidad sustancial refiere que cuando el material sea no arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

Esto se convierte en un punto clave, pues de acuerdo a los mismos autores, se resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas pertinentes como antecedentes necesarios para aprender, ya que sin ellas, aun cuando el material de aprendizaje esté “bien elaborado”, poco será lo que el aprendiz logre.

Es decir, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición debido a que no esté motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. En este sentido, dichos autores resaltan dos aspectos (Díaz y Hernández, 2001):

a) La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivaciones y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase.

b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

De acuerdo con estos puntos, es imposible concebir que el alumno satisfaga tales condiciones si el docente, a su vez, no satisface condiciones similares como: estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante (Díaz y Hernández , 2001).

Resulta evidente que son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo<sup>2</sup>, y que todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en la fase de planeación como en la impartición de los contenidos curriculares, sin descuidar los episodios de evaluación y asesoramiento de los alumnos.

El aprendizaje es un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata. Y al tener en cuenta esto por parte de los facilitadores, su tarea se torna con objetivos más claros. Al mismo tiempo que agiliza los procesos de enseñanza aprendizaje.

La contraparte de esto, y que al mismo tiempo complementa los procesos del aprendizaje y/o desaprendizaje, radica en el interés que los autores tienen por saber por qué algunos conocimientos son olvidados por los alumnos, o qué factores influyen en la recuperación de la información estudiada, respecto a lo cual han encontrado que:

---

<sup>2</sup> Las tres fases del aprendizaje significativo, son:

**1. Fase inicial de aprendizaje:**

El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o **partes aisladas** sin conexión conceptual, por medio de los facilitadores.

El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.

El procedimiento de la información es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).

La información aprendida es concreta y vinculada al contexto específico, se puede manejar que aun existe una regulación externa llevada a cabo por la situación específica.

Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.

Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc.

**2. Fase intermedia de aprendizaje:**

El aprendiz comienza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aún, que el aprendiz se conduzca en forma automática o autónoma, es decir, aun no se encuentran internalizados.

Se va realizando de manera paulatina un procedimiento más profundo del material. El **conocimiento aprendido** se vuelve **aplicable** a otros contextos.

Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.

El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.

Es posible el empleo de estrategias organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas, para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender.

**Fase Terminal del aprendizaje:**

Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía, es decir, el conocimiento está internalizado.

Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.

Igualmente las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.

Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a reglas o ajustes internos, la regulación externa ha desaparecido y ahora rige la autorregulación interna que difiere de las dos anteriores etapas, donde el conocimiento ya no depende de la situación original, ni de un mediador o facilitador, sino que se genera por proceso interno de cada persona.

El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en: a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes y b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas (Shuell, 1990, en Díaz y Hernández, 2001).

La información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstractos, es más vulnerable al olvido que la información familiar, vinculada a conocimientos previos o aplicables a situaciones de la vida cotidiana.

• La incapacidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos o para aplicarlos se relaciona a cuestiones como:

- Es información aprendida mucho tiempo más atrás.
- Es información poco empleada o poco útil.
- Es información aprendida de manera inconexa.
- Es información aprendida repetitivamente.
- Es información discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que posee el sujeto.
- Es información que posee el sujeto, pero que no la entiende ni puede explicarla.
- El alumno no hace el esfuerzo cognitivo necesario para recuperarla o comprenderla.

He aquí donde esta propuesta encuentra el punto para resaltar la importancia de la vivencia dentro de los procesos del aprendizaje significativo, y el arma perfecta para contrarrestar los modelos teóricos y tradicionalistas que dejan de lado el aprendizaje activo.

Sin embargo, otros autores como García Madruga (1990, en Díaz y Hernández, 2001) opinan que no siempre es posible acceder a un tipo de conocimiento previo que facilite realmente el aprendizaje. Pues además, se ha demostrado fehacientemente que en muchas ocasiones el conocimiento previo de los estudiantes no sólo no es pertinente, sino que es un obstáculo para aprender.

Mientras, que por otro lado, Coll (1984, en Vinuesa, 2002) destaca que desde siempre se ha dado una interacción profesor- alumno para el aprendizaje de contenidos y el desarrollo cognitivo y social, pero las actividades de aprendizaje no se producen sólo en este tipo de interacción, sino también entre alumnos, pues las reacciones inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de

competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adquisición a las normas establecidas, etc.

Hasta hace muy poco las interacciones sociales entre los propios alumnos sólo eran valoradas para la socialización del comportamiento y la personalidad; no se tenían en cuenta su repercusión en el aprendizaje intelectual y el conocimiento (Vinuesa, 2002).

Aspecto que en la interacción social actual es importante, pues es preciso desarrollar la mente con un aprendizaje de interacción social, pero con la mediación de personas preparadas que sepan situar la interacción en la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 2003).

Mientras el aprendizaje activo por recepción verbal exige en educación primaria la existencia de los apoyos empíricos concretos, en la etapa abstracta del desarrollo cognoscitivo (pues es la etapa que nos ocupa), en esta etapa es cuando los niños pueden adquirir la mayoría de los conceptos nuevos y aprender la mayor parte de las proposiciones nuevas captando directamente las relaciones de orden más elevado que haya entre abstracciones.

Todo lo anterior es el pilar teórico que motiva el presente trabajo, dado que como autoras, tenemos la certeza de que la perspectiva histórico cultural y algunos elementos retomados del constructivismo sobre todo el abordado por Vygotsky son la mejor alternativa para la generación de estrategias para el desarrollo del taller de construcción de los valores, pues cumple con los cánones de aprendizaje que garantizan en el aprendizaje vivencial un aprendizaje significativo. Así, al hablar de construcción de valores se tiene como finalidad concretar e internalizar a través de la experiencia y la reflexión, la importancia y funcionalidad de los valores morales, y por tanto, la practica de ellos en la vida cotidiana de los niños.

Finalmente, para concluir este apartado, podemos mencionar que, la perspectiva constructivista que se constituye de la postura histórico- cultural nos parece la más apropiada para el tipo de proyecto, por la metodología, el objetivo y la magnitud de tal.

Dado que los valores son un constructo social que se forma de manera ontogénica y filogénica, perduran a lo largo de la historia pero al mismo tiempo se transforman, la estrategia que consideramos es más *a doc*, pues se ajusta a las necesidades metodológicas de enseñanza para un aprendizaje significativo que garantice mejores estándares de vida.

#### **4.1.1. Toma de decisiones en la construcción de los programas para el taller de valores**

Dentro de este apartado se dará seguimiento al proceso de toma de decisiones para el diseño de programas para la construcción de valores, pilar principal de este proyecto. Donde se sugieren los puntos a seguir para la implementación del programa dentro de una institución, particularmente a nivel primaria (dentro de los tres primeros años más específicamente) como ya se ha justificado a partir de los estudios citados en anteriores apartados del capítulo dos.

- Población

Es importante tomar en cuenta que el taller está dirigido a niños de este nivel, puesto que para adolescentes y adultos son sugeridas por los autores otras estrategias; pero bajo el mismo régimen (técnicas) de la creación de dilemas morales, el desequilibrio cognitivo, etc., pero con dinámicas en base al nivel intelectual del grupo.

Al respecto de lo anterior, nuestra propuesta dirigida a este sector se basa principalmente en que es una etapa idónea para la formación de la moral, puesto que son niños que comienzan la etapa escolar y tienen mayor disposición del aprendizaje, así el contenido que se puede transmitir por medio de los talleres de valores estará menos mermado por el cúmulo de información que puede tener una adolescente, por ejemplo. Por otra parte, también es importante aplicar el programa a temprana edad, dado que contribuye como agente preventivo de conductas desfavorables que la sociedad experimenta, como las amistades negativas en la escuela, los programas y/o caricaturas con escaso contenido educativo, las problemáticas sociales como la delincuencia, el alcoholismo, los embarazos no deseados y a temprana edad, el abandono de hogar, la violencia en la familia, así como también la violencia en el noviazgo, etc.

Asimismo, se hace esta propuesta de taller a un nivel de educación básica, pues, de acuerdo a algunos autores como Piaget (1973), Arrieta (s/a) y Uriarte (2006), la edad ideal para fomentar la moral o los valores radica en niños que se encuentran en educación básica, específicamente la primaria.

Respecto a esto Aguilar (1991) menciona que el conocimiento del grupo concreto en que se van a usar las técnicas, es fundamental si se quiere hacer un buen trabajo. Conocer el grupo como tal y a sus miembros en sus posibilidades y potencialidades, y en sus riesgos o limitaciones, ayudará enormemente a emplear las técnicas grupales con la mayor eficacia posible y prestándole al grupo el mejor servicio, tanto del punto de vista humano como técnico.

Consideramos así, que implantar programas de construcción de valores en los niveles de primaria contribuye a mejorar las condiciones de las relaciones humanas a corto, mediano y largo plazo. La edad de los niños en nivel primaria reduce la resistencia al cambio y desarrolla sus habilidades de reflexión, autocrítica, negociación y diálogo (Derechos y Valores para la niñez mexicana, 2001).

- Coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive

De acuerdo con la perspectiva teórica que dirige este proyecto el desarrollo y el conocimiento se interpretan como algo social y culturalmente construido (Bruner 1997, en Medrano, 1999), por lo que la formación de valores es una construcción de ellos a través de la internalización de experiencias directas e indirectas en un contexto social y cultural, llámese escuela, hogar, trabajo, centros recreativos, medios de comunicación, etc. Por lo que el primer punto a considerar en este proceso de decisiones para el programa de valores es la concientización de que no es posible educar en aquellos valores que uno mismo no tiene construidos. Es decir, no podemos pedirle a alguien que sea justo cuando no sabemos que implica el valor de la justicia, los valores como ya se ha mencionado repetidamente son conductas implicadas de afecto y pensamientos, que como cualquier otro aspecto de la vida humana se aprende de muchas formas, entre ellas la imitación, entonces, si yo no sé ser respetuosa no puedo enseñar a un pequeño o a otro individuo a respetar.

La importancia de este apartado radica en puntualizar a lo docentes que somos un modelo y que antes de poder ejercer una educación en valores nosotros debemos de ser quienes los practiquen.

Las condiciones actuales son complejas, y forzosamente hay que reconocer que los cambios frecuentes de la legislación educativa y de los contenidos curriculares, la introducción de las nuevas tecnologías, la transformación de los valores, los nuevos problemas planteados por la inmigración, la atención a la diversidad y el escaso reconocimiento profesional del maestro, son factores que configuran una situación que afecta al equilibrio emocional del docente y, en conjunto, a la dinámica escolar; y que por tanto el docente debe de ser una persona capacitada, pero sobre todo congruente en sus acciones, para llevar a cabo un camino constante.

- Detección de necesidades

Una vez que se ha conseguido la autorización de la implantación de un programa de valores en una institución, se ha tomado en consideración el punto anterior, así como la elección y asignación de los facilitadores que participarán, es importante comenzar con la planeación y ejecución de la *detección de necesidades* de la población a tratar y el contexto educacional.

Por lo que se sugiere que antes de llevar a cabo el taller de valores, se haga una previa detección de necesidades para que de esa manera se cumpla uno de los preceptos citados por varios autores, el cual es: la relevancia y significado de los conocimientos que nos interesa transmitir a los niños en relación con sus necesidades prioritarias, y así conocer la dinámica grupal, sus problemas y principalmente sus necesidades en valores.

Porque aunque es sabido que la construcción de un valor conlleva a otros, es importante brindar las herramientas suficientes para la creación o fomento del valor que se observa carece en mayor medida el grupo en el que se pretende trabajar y ello se puede realizar mediante la observación (participante y no participante de la convivencia grupal y así poder identificar la falta de valores y trabajar sobre de ellos. También es posible valerse

de una entrevista con algunos de los profesores que se encuentren a cargo del grupo, e incluso con los propios niños.

Respecto a lo anterior, Woods (1989) menciona que la observación participante refiere a la integración del investigador al grupo o institución objetivo, requiere de su involucramiento de manera importante, como contribuir a sus intereses o funciones, este tipo de observación permite la comprensión de la organización interna, así mismo invita a la valoración y reflexión de la experiencia propia como miembro activo del grupo observado.

Mientras que la observación no participante es ajeno a toda actividad, no se involucra, sólo observa las cosas tal cual suceden, esforzándose por hacer la mínima interferencia o efecto de su presencia en el grupo que observa (Woods, 1989).

Para identificar las situaciones con mayor dificultad, como observadores, antes debemos de ocuparnos de comprender algunos de los valores, para que con ello sea posible denotar cuales son los valores que hacen falta en esa aula y así, resaltar las situaciones donde, por ejemplo, no se respetan las reglas de un juego, o se interrumpe a los compañeros cuando piden la palabra, o todos hablan al mismo tiempo, si alguno de los niños, o incluso el profesor, se ríe de la opinión de los alumnos, si cuando alguien requiere ayuda para levantarse, recoger instrumentos o requiere que le repitan las instrucciones otro le brinda apoyo. Se debe de tener cuidado especial en reconocer si alguno de los miembros del grupo es víctima de burlas por sus características personales o por sus habilidades e inhabilidades.

Respecto a esto González (2002) menciona que se puede partir de la idea de que no hay sentidos estáticos, los sentidos subjetivos aparecen de forma gradual y diferente dentro del espacio de expresión del sujeto, por lo cual el investigador debe transitar en la experiencia del sujeto a través de espacios conversacionales y de expresión, dentro de los cuales el sujeto estudiado pase a ser “sujeto de sus construcciones”; ya que la epistemología cualitativa exige la participación activa y creativa del investigador en la construcción teórica de esta experiencia sin reducirla a esquemas anticipatorios determinados por el espacio teórico en que se define.



Resulta evidente, entonces, que la presente propuesta se encuentra inclinada por el tipo de *epistemología cualitativa* ya que una característica general de ésta, es que destaca el valor de lo singular en la producción de conocimiento, ósea, el caso singular puede tener tanto valor de generalización en relación con el problema estudiado como otras formas de opción poblacional (González, 2002).

El marco teórico y epistemológico defendido aquí se orienta a los conocimientos de los procesos de producción de sentido y de sus diferentes formas de organización, a través de la forma diferenciada y procesal que los caracteriza, tanto a nivel individual como a las diferentes culturas y espacios de la vida social del sujeto.

Respecto a esto, un informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, propone organizar la educación en torno a los “cuatro aprendizajes fundamentales”, que son los “pilares del conocimiento” para cada persona en el transcurso de la vida: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Uriarte, 2006). Las familias y los medios de comunicación cada vez más reclaman a la escuela que enseñe a los alumnos a relacionarse y que transmitan valores prosociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, las adicciones o la discriminación.

En base a todo esto sabemos que las necesidades actuales dentro de la enseñanza van más allá de la memorización o el aprendizaje mecánico, dadas las competencias laborales y/o de supervivencia que exigen el desarrollo de capacidades prácticas más que teóricas, donde incluso los modelos escolares están fundamentados en la construcción del conocimiento por aprendizaje activo, más que por los medios memorísticos de corto plazo y de in funcionalidad, por lo que esta etapa se convierte en un pilar primordial para llevar a cabo una buena elección y por ende una eficaz intervención.

En un segundo nivel de esta etapa, consiste en una entrevista semiestructurada con el o la profesora del grupo que se observa, y realizar preguntas como:

1. ¿Cómo describiría a su grupo?
2. ¿Cuál es problema que enfrenta más a menudo con su grupo?
3. ¿Considera que su grupo carece de algún valor en especial?
4. ¿Cuándo alguien habla, es escuchado?
5. ¿Desde su perspectiva, considera que su grupo necesita ayuda (urgente) para la construcción de valores?

Y cualquier otra pregunta que complemente las observaciones realizadas, por lo que se recomienda que las observaciones sean en primer lugar, pues en base a éstas, se podrán formular preguntas que completen nuestra información. Incluso si es posible en un espacio que no interrumpa las actividades, se puede entrevistar a uno o más de los integrantes del grupo, pues entre más información se reúna, más fácil será la toma de decisiones en la próxima etapa. En esta conversación con los niños puede ser de manera individual o grupal, indagando sus vivencias grupales, problemáticas, cómo las han solucionadas, etc.

La importancia de esta etapa radica en que la información recabada determinará ante los demás grupos cuáles son más necesitados de manera inmediata. Todos los grupos deben de pasar por esta etapa, todos deben de ser considerados. Es posible que al entrevistar a los profesores, éstos vean con mayor necesidad a su grupo, por lo que la objetividad es necesaria, y tal vez sea útil la contabilización de sucesos que impliquen contravalores para determinar cuál tiene mayores dificultades. También, es probable que los profesores se involucren en gran medida en la vida de sus estudiantes por lo que es necesario no perder de vista el objetivo de la entrevista y conducirla hacia conseguir la carencia y la presencia de los valores en esa aula de una forma global.

Se recomienda que cada observación se lleve a cabo en un rango de 60 a 120 min., más la entrevista al profesor, y al final de cada observación se realice un reporte donde se concreten los datos, así como también realizar a manera de conclusión cuáles serían los

valores más carentes de ese grupo y cuales son los valores más reforzados que se observan en el mismo, y en base a estos se formulen las propuestas.

- Identificación de “valores prioritarios” por medio del consenso

Una vez que se realizaron las observaciones a todos los grupos de la misma institución, se requiere la reunión de todos los miembros del equipo que llevará a cabo el taller de valores; en esta reunión se presentarán uno por uno los casos a todo el grupo de expertos, quienes irán realizando sus anotaciones para tomar una decisión. Además de que los observadores realizan una especulación a su criterio de cuales son los valores que carece el grupo en discusión, los demás participantes realizarán sus propios criterios y los expondrán.

Al final de todas las presentaciones, por medio del consenso, se determinarán cual o cuales son los grupos más necesitados de una intervención, o mejor dicho para la implementación del taller de valores. Esta decisión también dependerá de la cantidad de facilitadores que tenga el grupo de aplicadores, así como del tiempo que la institución brinde para llevarse a cabo el proyecto, además de que es primordial tomar en cuenta la opinión de los directivos respecto a las necesidades de la escuela, pues, hay que recordar que son ellos quienes se involucran y conviven con esta comunidad estudiantil de forma más cercana, son ellos quien llevan el seguimiento a los problemas que se presentan en su institución. Con ello no se quiere decir que unos grupos necesitan y otros no, solo se trata de atender por prioridades, ya que se está consciente que en las condiciones actuales de la sociedad inmersa en la escuela, las necesidades son muchas, principalmente cuando se habla que en las aulas mexicanas existe sobre saturación de alumnos.

Al mismo tiempo que se decide cuales son los grupos que serán atendidos con mayor prioridad, se decide, por el mismo método (consenso) cuáles son los valores que se atenderán.

En este sentido Medrano (1999) menciona que es fundamental la identificación de valores prioritarios por medio del consenso, conformado por el equipo de facilitadores, en donde se pongan acuerdo en los valores que quieren trabajar en ese centro, favoreciendo la

toma de conciencia y el cambio de actitudes. Toda la energía que se despliega en un centro educativo o en un grupo de personas, tendrá más calidad, cuanto más responda a los valores consensuados por los componentes de la propia institución. Si los proyectos educativos recogen las prioridades de valores consensuados por la comunidad educativa, éstos se pueden convertir en un instrumento innovador y de cambio, que será necesario ir revisando en sucesivos momentos, a través de la reflexión y el diálogo.

Sin embargo, como lo plantea Yus – Ramos (1997) el consenso no es un pacto o un acuerdo racional. El consenso debería entenderse como un acuerdo vivencial que trata de integrar las visiones particulares a partir de los valores compartidos. Estos valores son los que posibilitan la creación del Proyecto efectivo, y favorecen la asunción de compromisos concretos.

Por lo que es sumamente vital identificar los valores prioritarios a trabajar en una escuela, es preciso argumentar, discutir, y llegar a un acuerdo siempre en situaciones de igualdad o simetría, es decir, que no se imponga un criterio por el lugar que la persona ocupa en dicha escuela. Lograr un consenso, es sumamente complejo sobre todo, en los centros públicos donde conviven personas con diferentes ideologías e intereses, se tiene que encontrar un mínimo acuerdo para trabajar los mismos valores.

- Definición y delimitación de los valores a trabajar a través del consenso

Este apartado resulta primordial así como todas y cada una de las etapas del proceso de decisiones para la creación de programa de construcción de valores en la escuela, sin embargo, ésta en particular tiene un plus a diferencia de las otras que debe de ser tomado en cuenta como el eje que rige el resto del programa.

Una vez consensuada la identificación de valores prioritarios resulta vital la definición y delimitación de cada uno de los valores que se pretenden construir en los alumnos, ya que puede llevarse a cabo la etapa de la detección de necesidades para detectar que valores carecen o hace falta reforzar en un grupo en particular, incluso pueden pasar a un segundo paso, al hacer un consenso de cuales son los prioritarios que deben de regir el programa de intervención, y en esta parte el claustro de profesores pueden coincidir en que

son dos o tres los que se deben de formalizar en el programa, pero si no se llega a un acuerdo mutuo entre todo el claustro acerca de lo que es un valor el programa fracasará, pues unos enseñarán una cosa y otros cometerán errores que confundan a los niños sin llegar a cumplir el objetivo, ya que para que se lleve a cabo un aprendizaje significativo la información y conocimiento que se pretende internalizar debe ser clara y precisa.

Delimitar cada uno de los valores es importante para que sea claro el significado e importancia de cada uno de ellos y no se muestre viable confundirlo con otro, para estas condiciones (definir y delimitar) los profesores deben recurrir a otras fuentes confiables de información y no solo guiarse por lo que para cada miembro del claustro representan cada uno de los valores, de lo contrario será más difícil llegar a un acuerdo y quebrantaría el primer principio que se plantea en este apartado, que menciona que es imposible enseñar o construir valores que carece uno mismo no tiene contruidos.

Es un proceso complejo lograr ponernos de acuerdo qué entendemos debajo del rótulo de tolerancia, respeto, educación no sexista, etc. Para algunos profesores el valor respeto puede significar que los alumnos no contraríen su punto de vista (que suele ser el correcto), y para otros, puede significar recoger y tener en cuenta el punto de vista del alumno porque posee un valor en sí mismo (Medrano, 1999).

- Diseño de las sesiones

El desarrollo o diseño de las sesiones debe de llevarse a cabo de acuerdo con las decisiones de las etapas anteriores, es decir, las sesiones se desarrollarán en base a los valores que se concensuaron, y deberán de ser tomados en cuenta aspectos, como la edad de los niños a que van destinados, la cantidad de niños que serán involucrados, el tiempo que se tiene destinado, etc.

A partir de lo señalado en anteriores apartados y de lo aludido por diversos autores, (Aguilar, 1991 y Requena, s/a), se considera pertinente que las sesiones sean diseñadas para un tiempo promedio entre 60 y 120 min cada una, con una intervención de 2 veces por semana, aunque respecto a este punto la institución decidirá el número de sesiones y la periodicidad. Además es importante considerar el diseño de una sesión de ambientación o presentación y una para cierre del programa. El motivo de estas recomendaciones es debido

a que el programa escolar es bastante ajustado, los profesores en ocasiones pueden poner resistencia a un programa no formal, debido a que reportan atrasos en sus programas, y a pesar de reconocer la importancia de una intervención en valores, puede afectar su rendimiento docente y reducir las posibilidades de que la institución educativa acceda a la implementación de un taller como este. Sin embargo, el taller es flexible o ajustable a las necesidades particulares del centro o del grupo, ya que las carencias en valores pueden variar y los tiempos pueden incrementarse o disminuir según el criterio del facilitador. Asimismo, no sólo los tiempos, sino también los espacios y las dinámicas se pueden ajustar a las condiciones físicas destinadas, de igual manera, las dinámicas pueden ser modificadas de acuerdo al tamaño, edad o capacidades del grupo.

La propuesta que aquí se presenta, será complementada (con fines didácticos) con el diseño de las sesiones para una intervención de un taller de 8 sesiones con objetivos a reforzar los valores de la tolerancia, la honestidad y la cooperación en un grupo de 2° grado de primaria (*véase anexo I*), por lo que pueden ser revisadas las cartas descriptivas del mismo anexo, para la elaboración de otros valores, en grupos de otros niveles de primaria. Estos complementos que presentamos se configuran en tablas de planeación que se componen de:

- **El número de la sesión**
- El **título** de la sesión que corresponde a Ambientación, nombre del valor o cierre.
- **Objetivo** de la sesión, redactado en términos de acciones que lograrán llevar a cabo los niños al final de la sesión.
- **Descripción de la técnica** y/o dinámica a trabajar, incluyendo el nombre, la distribución del espacio, las condiciones del ambiente, el número de participantes.
- El **tiempo** destinado a cada una de las actividades a realizar durante cada sesión.
- **Materiales** a ocupar durante la sesión, correspondientes a cada actividad.
- **Referencias bibliográficas** de las técnicas y/o dinámicas llevadas a cabo.

Los puntos anteriores se tornan importantes para la presentación y facilidad con que se dirijan las sesiones, pues tomando en cuenta estos puntos para la planeación de cada sesión favorecerá la organización de las actividades, la administración del tiempo y tendrá de forma accesible el desarrollo de cada una de las actividades junto con sus materiales. El diseño anexo que nosotras incluimos se recomienda pues cada uno de los puntos se encuentra de manera independiente para su rápida identificación.

Respecto al primer punto, Aguilar (1991), manifiesta que es importante llevar a cabo un periodo de ambientación o familiarización antes de un trabajo en equipo, esto, para crear una mejor convivencia en un contexto de mayor confianza, conociéndonos y dirigiéndonos por nuestros nombres, al mismo tiempo que se exponen las reglas y sus respectivas sanciones al incumplimiento de éstas, dando a conocer como punto primordial la importancia del objetivo que dirige este taller de valores, así como dar a conocer los valores que se fortalecerán durante la presencia de las facilitadoras. De esta manera se torna importante implementar una primera sesión como ambientación y preámbulo al trabajo.

Posteriormente, a partir de la segunda sesión y hasta la séptima, se propone trabajar de manera alternada con los tres valores que se consensuaron a partir de la detección de necesidades del grupo, es decir, intercalar sesión 2 a cooperación, sesión 3 tolerancia, sesión 4 honestidad, y nuevamente se repite el ciclo en la sesión 5 hasta la 7; esto con la finalidad de evaluar el efecto del tiempo en la memoria de los niños, tal como lo menciona Ausbel (en Díaz y Hernández, 2001), cuando resalta que el aprendizaje significativo es resistente a la temporalidad, mientras que un aprendizaje mecánico o de memorización es olvidado rápidamente.

Estas sesiones deben de estar conformadas por dinámicas acorde al valor que se pretende construir, así como, retomar las sugerencias citadas en el apartado “*consideraciones para llevar a cabo las técnicas y dinámicas del taller de valores*”.

Finalmente, en la sesión de cierre es importante llevar a cabo una recapitulación de los aprendizajes adquiridos en los niños, construida con los propios participantes, así como los facilitadores, por medio de estrategias didácticas (que se mencionarán más adelante). En

esta etapa también es importante reconocer el esfuerzo dedicado durante el taller y brindar agradecimiento a la disposición en la participación.

- Evaluación

No es posible una evaluación tradicional cuando uno quiere trabajar actitudes y valores, por ende la mejor manera de evaluar si un proyecto está llevando a cabo sus objetivos, es evaluándolo, qué sería lo ideal para todo aquel proyecto que tenga fines de mejorarlo, en este caso se ha decidido proponer un método de evaluación que sea congruente con la perspectiva teórica con la que está constituido el presente trabajo, por lo que la evaluación cualitativa es la mejor alternativa, basada en estos casos en la evaluación de sentimientos, situaciones o actitudes descritas o descifradas en ejercicios de reflexión, análisis o autorregulación.

La evaluación acerca de la funcionalidad del taller debe de estar basada en los principios básicos de la perspectiva histórico cultural, por ejemplo, cuando mencionábamos que uno de los elementos más importantes en el proceso de aprendizaje de los individuos, era el de la internalización, que determina cuando un aprendizaje está bien establecido, es decir, que ya pertenece a los conocimientos que regulan el comportamiento de esa persona, por lo que en esta etapa, la internalización será la medida con que determinemos si está o no funcionando o cumpliendo con sus objetivos tal taller vivencial.

De acuerdo con varios investigadores, la capacidad para controlar la conducta, el respeto a las normas y la resistencia a la tentación en ausencia de la supervisión adulta, es uno de los exponentes más claros de la internalización moral (Kochanska Aksan y Koenig, 1995; en Ortiz, Apodaca, Etxeberria, Fuentes y López, 2008). Así mismo, mencionan que otro importante indicador de la internalización moral es la medida en que la persona experimenta culpa después de la trasgresión e intenta reparar el daño causado. Aunque existen distintos tipos de culpa, la acepción utilizada en este estudio se refiere a la experiencia de desagrado por haber violado los propios valores o haber causado dolor a otros, que va acompañada por el deseo de reparación. Este tipo de culpa tiene gran relevancia moral, es conceptualmente diferente del miedo al castigo y ejerce, además, una



función preventiva, ya que la culpa anticipatoria por acción u omisión tiene un potente papel regulador de la conducta.

Respecto a esto, se deben de diseñar una serie de tareas que evalúen estos aspectos arriba mencionados, por ejemplo tareas en casa que evalúen una situación de cooperación o de no cooperación con los sentimientos que experimentan durante y después de llevarse a acabo, así mismo dentro de la metodología que conllevan las sesiones, los facilitadores deben de ir guiando la reflexión que conduzca a la expresión de los sentimientos (por ejemplo, la culpa o la satisfacción) que experimentan al practicar un valor o no.

De esta manera la culpa reportada por los pequeños puede ser un indicador de la internalización de los valores dentro de su vida cotidiana; por otra parte los reportes de los padres respecto al cambio de actitudes es un manera muy considerable de evaluar si existen cambios significativos para con los demás, pues denotaría que el taller está surgiendo efecto en el cambio de la vida cotidiana de los niños, aspecto que se relaciona estrechamente con lo mencionado por Ausbel respecto al aprendizaje significativo.

Aunque esta etapa de evaluación parece solo referir a aspectos de la internalización de los valores por parte de los niños, también es importante mencionar que es una manera de evaluar la apropiación de los valores de cada una de las dinámicas elegidas para cada una de las sesiones.

Pues lo que entre todas las posibilidades, cabe destacar que pueda estar funcionando la estrategia de taller, e incluso el grupo este respondiendo de manera ideal al programa, pero en una o varias sesiones los resultados no se muestren tan contundentes, y la razón radique en la dinámica o técnica usada, ya sea por condiciones contextuales o porque no se ajusta al gusto y dinámica del grupo.

Respecto a esto, Aguilar (1991) agrega que es indispensable una evaluación continua para el buen funcionamiento del grupo, pues se recomienda que el grupo sepa permanentemente en qué medida va avanzando hacia el logro de los objetivos propuestos. De la misma manera debe existir una evaluación permanente, tanto de la productividad y

rendimiento grupal (esfuerzo para lograr los objetivos fijados, como del proceso grupal al avance de los objetivos. Esto permitirá introducir en la marcha del grupo los cambios necesarios en los momentos oportunos. También se recomienda que sea el grupo quien determine cuándo y cómo será más apropiada la evaluación, aunque como autoras de esta propuesta consideramos que el punto anterior no es favorable, puesto que a la población a la que esta dirigido el taller, podrían no ser responsables respecto a esta decisión.

A partir de lo señalado en el anterior párrafo, resulta necesario especificar lo que se pretende sea evaluado. En un primer momento se tiene que evaluar si el objetivo general del taller de valores es cumplido y en caso de que no sea así, verificar que indicios nos pueden dar razón de si los objetivos han sido conseguidos con aspectos muy concretos de las estrategias; así como observar si la actitud del coordinador favoreció el progreso moral, si el entorno o los condicionamientos que él ha provocado han ayudado a su desarrollo, si la motivación y las estrategias escogidas han sido oportunas e idóneas para el momento en que se encontraba el alumnado, etc (Vinuesa, 2002). Asimismo analizar las propias respuestas de los niños, sus relaciones, sus actitudes, comportamientos, preguntas o problemáticas.

Dichas condiciones que pudiesen favorecer o desfavorecer el clima del taller, podrán ser evaluadas por medio de breves anotaciones que se sugieren se realicen al término de cada sesión en *un diario de campo*, esas anotaciones serán basadas en lo que se observe tanto del grupo, como de las condiciones que en cada día se dieron las sesiones.

Vinuesa (2002) propone que para la evaluación del trabajo relacionado con las actitudes y los valores es necesario llevar a cabo la observación sistemática de las técnicas para disponer de los datos pertinentes en la evaluación del proceso. Por tanto, lo interesante y oportuno que señala este autor es evaluar el proceso junto con las tareas que se dejaron en casa (para reafirmar su conocimiento), “tareas básicas” pero que enriquecen el aprendizaje en el aula y que se aterriza en la práctica familiar, se sugiere que las tareas o mejor llamadas actividades sean a nivel familiar para que involucre a los integrantes y el crecimiento en valores sea múltiple. Estas actividades pueden ser la cooperación con

labores domésticas, o anotaciones acerca de las reflexiones y sentimientos experimentados al tolerar a mis vecinos.

Como ya se ha mencionado, se encuentra la recomendación de la planeación de actividades en casa y escuela, como parte de la evaluación de los alcances que pudiera haber tenido el taller y así verificar qué dinámicas han generado mayor satisfacción, pero sobre todo descubrir qué dinámicas han generado un aprendizaje significativo en la construcción de los valores (Acevedo, 1997).

Otra justificación del por qué es necesario dejar algunas actividades en casa es porque según lo señalado por Vinuesa (2002), estas tareas en casa, permiten que el niño no separe la vida de su casa, de su entorno, con la vida de la escuela; para que no vean de distinta manera los recursos de que se sirven a diario, con los que encuentran en la escuela; para que, en concreto, no separen la relación que debe haber entre la vida social, personal y la escuela.

Por otra parte González (2002) menciona que la importancia de la evaluación de tipo cualitativa radica en que la subjetividad representa una realidad que no es asequible de forma directa al investigador y que tampoco puede ser interpretada de forma fija por manifestaciones indirectas que sean susceptibles de generalización, pues las expresiones de cada sujeto o espacio social conciernen a diversos sistemas de sentidos que expresan trayectorias propias y cuyos sentidos tienen que ser descubiertos en el contexto en que son producidos.

La investigación cualitativa de la perspectiva histórico cultural, se diferencia de aquella que enfatiza el valor de la inducción y la descripción como dominantes en la investigación cualitativa, deviene una investigación de fuerte definición teórica cuyo objeto esencial es producir modelos conceptuales para realidades que están más allá de la descripción y que sólo son visibles al conocimiento desde construcciones teóricas complejas (González, 2002).

Es por ello que en las tareas que se propone se les deje a los niños ante cada valor aprendido por día, se vean reflejados en las actividades cotidianas con sus familiares, compañeros escolares y amigos de su domicilio; es decir, que su aprendizaje se vea reflejado en las tareas, pero también en los cambios que se observan durante las técnicas (González, 2002).

A todo esto Fernández (1997, En Vinuesa, 2002) aconseja que la información que se recoge durante la evaluación del proceso sirve para: plantear nuevos parámetros de orientación didáctica o reafirmar los que ya existen, además para corregir pertinentemente tanto los conceptos como las habilidades y destrezas.

Aunado a lo anterior, se dice que la empatía es otro elemento importante como indicador de la internalización moral, pues juega un papel en la génesis de la culpa empática y en la inhibición de la agresión, que funge como elemento motivacional de la conducta prosocial (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Eisenberg y Valiente, 2002; Hoffman, 1983; en Ortiz, Apodaka, Etxebarria, Ezeiza, Fuentes y López, 2008).

#### **4.1.2. Estrategias de trabajo para el diseño de un taller de valores**

Aunque hablar de valores en esta época resulte un tanto irónico, es primordial cuando se toca el tema de la educación en las aulas de las escuelas de cualquier país, cuando existen tecnologías sumamente avanzadas, donde los medios de comunicación generan y distribuyen tanta información y el tiempo y la distancia se han minimizado gracias a el Internet es sorprendente que aun exista el dilema “¿es posible educar en valores?”, principalmente en la escuela, y una pregunta aun más complicada es ¿cómo educar en valores?. Sin embargo, al responder a esta pregunta podemos reflexionar: “sí la tecnología ha avanzado tanto, entonces es posible encontrar un método para la educación en valores y nivelar poco a poco esa diferencia entre el avance científico y el retraso en la humanización de las personas.

Dentro de una perspectiva histórico-cultural, ya no se defiende el innatismo en casi ningún aspecto del desarrollo, sino que éste y el conocimiento se interpretan como algo social y culturalmente construido (Bruner 1997, en Medrano, 1999). Y evidentemente, la institución educativa no es el único agente responsable de la educación de los valores., las prácticas educativas familiares, los medios de comunicación y el propio contexto sociopolítico, ejercen igualmente un papel muy relevante. Muchas personas mantienen la idea de que los valores se aprenden sobre todo en la familia, sin embargo Vinuesa (2002) explica el por qué hermanos con prácticas educativas similares, manifiestan valores diferentes.

Por lo tanto y de acuerdo a lo planteado arriba, es importante diseñar y proponer estrategias de enseñanza de valores que sean significativas, que en el proceso sean capaces de internalizar el sentido e importancia de los valores, para que se generalicen en todos los ámbitos donde se desarrolla el individuo, para lo cual es primordial que el aprendizaje sea significativo por lo que este apartado proporciona sugerencias metodológicas para poner en práctica. Dichas estrategias pretenden fomentar la reflexión de manera global y significativa acerca del involucramiento de los valores y el impacto a nivel grupal (Vinuesa, 2002).

Respecto a esto Medrano (1999) menciona que las siguientes estrategias son un instrumento importante para facilitar la enseñanza y aprendizaje de los valores. Ya que son actividades que están relación con las finalidades educativas,

- a) Los dilemas morales
- b) La clarificación de los valores
- c) Los ejercicios autobiográficos
- d) Las autobiografías guiadas

- a) Dilemas morales




Dentro de la perspectiva constructivista, uno de los enfoques que nos puede facilitar el desarrollo de estrategias que promueven el razonamiento moral de los alumnos, es la teoría cognitivo-evolutiva del cambio moral. Dentro de ésta, Kohlberg (en Medrano, 1999)







elaboró una teoría del desarrollo moral, utilizando los dilemas morales tanto para realizar una evaluación del sujeto respecto a su estadio de razonamiento moral, como para promover niveles superiores de razonamiento a través de la discusión y el conflicto.

La discusión de dilemas es una de las estrategias que este autor propugna como estrategia de desarrollo moral. Los dilemas presentan siempre un conflicto entre dos valores y pueden ser: hipotéticos y/o reales. Respecto a los primeros (dilemas hipotéticos) plantean problemas descontextualizados, donde siempre aparece un conflicto de intereses, la ventaja de estos es que permiten a los alumnos comprender que es un conflicto entre dos valores, sin embargo, suelen ser situaciones no vinculadas directamente al contexto de los alumnos. Mientras que los dilemas reales, son los dilemas que estructuran los propios alumnos y suelen representar un conflicto entre dos valores muy significativos para ellos. Por ejemplo, en una investigación reciente (Medrano 1998, en Medrano, 1999), se recogieron los dilemas reales que planteaba un grupo de adolescentes del País Vasco, donde una adolescente a la hora de la elección profesional se conflictuaba entre elegir una carrera en la que se gane dinero, o una carrera en la que pueda aportar sus propios intereses.

Los dilemas reales, además de que nos permite conocer los conflictos de valor que plantea un grupo de alumnos en un contexto determinado, se convierten en contenidos relevantes para someterlos a discusión y debate en la propia aula. De esta manera, si se integran los dilemas reales, estructurados por los propios estudiantes en el trabajo que se realiza dentro del aula, podemos contribuir a dar respuesta a la exigencia moral que nuestra sociedad hoy en día plantea.

También algunos otros autores como: Schmelkes, (2004); Marsh y Stanffort, en Ling y Stephenson, (2001) aluden algunas ventajas obtenidas a partir de esta estrategia, al mencionar que la discusión de dilemas morales, presentados en la vida cotidiana, en el aula, la escuela, la familia, la comunidad, etc, se ejercitan habilidades como:

-  Identificar problemáticas.
-  Reflexionar individualmente
-  Escribir acerca de la reflexión

-  Comparación de contenidos con los compañeros
-  Preguntar socráticamente (papel del profesor).
-  Fomentar la discusión grupal
-  Decidir de forma individual.
-  Compartir la decisión
-  Derivar implicaciones para la acción.

#### b) Desequilibrio cognitivo

Muy cercano a los dilemas morales se encuentra otra estrategia, como la de generar el desequilibrio cognitivo a través del diálogo con individuos que se encuentran en un nivel superior. Es un proceso doloroso pues implica una reorganización del sujeto. Puede generarse un proceso de presión por parte de los pares, así como generar un cuestionamiento a la autoridad. Esta estrategia supone el desarrollo de la aceptación y el respeto (Schmelkes, 2004).

Aristóteles al respecto menciona que la educación de valores puede partir de una estrategia donde los individuos comparen conductas y acciones, así como la escenificación de conductas negativas u opuestas en circunstancias determinadas, lo que permita el debate, reflexión y actividades que brindan la posibilidad de elegir entre varias opciones previamente analizadas (Ling y Stepherson, 2001).

#### c) Clarificación de valores

Bajo este título podemos encontrar distintas técnicas que conducen todas ellas a la toma de conciencia de los valores, creencias y opciones vitales de la persona.

Este tipo de estrategias favorece la comprensión de la identidad moral, nos facilitan el proceso personal de valoración y debe proporcionar a los alumnos una idea clara de lo que cada uno valora. El profesor se convierte en un facilitador, o mejor nombrado como mediador, para que surjan los valores de los educandos (Medrano, 1999).

Algunas propuestas de clarificación son: las frases incompletas, las preguntas clarificadoras a partir de un texto.

Ejemplo de frases incompletas puede ser: Cuando me golpean pienso que... Pienso que solucionar los problemas a través de la violencia... No me gusta que los profesores... (Todas estas técnicas se aludirán con posterioridad)

Mientras que las preguntas clarificadoras puede ser: ¿qué quieres decir cuando hablas de ser generoso? ¿Qué otras alternativas existen para enfrentar el problema que tuviste con tu amigo? ¿Por qué valoras "esto"?... Se puede trabajar con textos escritos (que impliquen un conflicto de valores) y que posibiliten preguntas en torno a los mismos. Por ejemplo desde textos clásicos hasta una noticia del periódico relacionada con un conflicto de valores.

De acuerdo con Raths (1971, citado por Ling y Stepherson, 2001) quien diseñó estrategias para la enseñanza y formación de valores en las escuelas, “la clarificación de valores”, son excelentes técnicas para que los estudiantes examinen la conducta y luego expresen sus emociones, sentimientos y opiniones en público. Proceso que constituye, elegir reflexivamente de entre distintas alternativas, elegir libremente, valorar la propia elección, afirmar esa elección, y actuar coherentemente a lo largo del tiempo.

#### d) Ejercicios autobiográficos

En esta misma línea de los dilemas morales y la clarificación de valores se puede trabajar con ejercicios autobiográficos que tienden a la elaboración de la identidad personal en cuanto a recoger el recorrido de la propia historia personal. Es una manera de que los alumnos den sentido a su propio pasado, elaborando un sentido de futuro y den sentido a su propia experiencia. Estas dos condiciones, entender el pasado y proyectar el futuro son aspectos fundamentales en la formación de una persona moral, sin embargo, esta dirigido en mayor medida a personas adultas (Medrano, 1999).



Otro autor que coincide con lo arriba mencionado es Boggino (2003) quien señala que el docente o coordinador del taller debe generar espacios de encuentro en torno a problemáticas comunes para que sean resueltas en forma conjunta y cooperativa con los alumnos. Se 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 sí mismos. *“las normas y los valores se construyen cuando los alumnos crean y coordinan relaciones significativas”* (Pág. 26).

#### e) Cuentos

Una de las técnicas muy utilizadas en los niños son los “cuentos”; ya que estos contienen las estrategias mencionadas en los apartados anteriores; por ello a continuación se hablará acerca de cuestiones básicas que Arrieta (S/A) considera que debemos tomar en cuenta al utilizar dicha técnica.

La importancia que tiene el cuento en la educación infantil, la manera de contarlos, de leerlos, de expresarlos... «Es una de las tareas más enriquecedoras a la hora de educar», menciona Arrieta (s/a).

Esta autora indica que existen elementos importantes a la hora de contar un cuento en los primeros años de vida, por ejemplo, los cuentos deben basarse en los elementos cotidianos del niño. Puesto que debemos proporcionar historias sencillas, afectivas y de acción lineal, que no sean complejas ni excesivamente largas.

Arrieta (s/a) asegura que las primeras historias que contaremos son aquellas en las que aparecen elementos que al niño le son familiares y que encuentra en su vida habitualmente como los padres, el perro, el gato, a los pequeños les interesan los relatos formados por episodios similares a los de su vida cotidiana: levantarse, desayunar, lavarse los dientes, la comida, vestirse, etc. También los cuentos de animales les fascinan, estos personajes pueden estar humanizados o no y ser los protagonistas de narraciones reales o ficticias.

Por otra parte, el cuento inicia en los niños desde edad temprana; para edades entre 3 y 4 años ayudan mucho los cuentos con ilustraciones e historias simples, las repeticiones rimadas son también ideales porque la capacidad de imitación a esta edad es extraordinaria. Los pequeños aprenden rápidamente las rimas y los juegos de palabras y es capaz de repetirlas imitando incluso la voz y los gestos de quien se las enseña. Los cuentos infantiles dentro del sistema de enseñanza son importantes porque satisfacen y enriquecen la vida interna de los niños, porque estimulan su imaginación y ayudan a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones, sobre todo cuando lo utilizamos como herramienta en la construcción de los valores.

Para contar un cuento, explica esta experta, se debe de partir desde las emociones y sentimientos para narrar las historias y han de implicarse con los personajes del cuento y con las cosas que les suceden. En los primeros años no es tan importante saber el final de la historia como descubrir las aventuras del viaje por el que discurre dicha historia. A partir de los 7 años, ya empiezan a ser más exigentes y a preguntar si el protagonista del cuento conseguirá o no su objetivo.

El poder que transmiten los cuentos es enorme y al identificarse con los diferentes personajes de los cuentos los niños empiezan a experimentar por ellos mismos y de una manera inconsciente, los sentimientos y valores que transmiten los cuentos como: la justicia, la honestidad, el amor, la valentía, amistad, solidaridad, etc., asimismo se ha comprobado que si un niño la ha pasado bien con los cuentos infantiles tiene todas las bases para que en su etapa de adulto se convierta en un buen lector, donde incluso una buena técnica está en pedirle al pequeño que complete el cuento, imaginando él su propio final, lo cual promoverá la reflexión e incluso en base a esto se podrá evaluar la apropiación del valor que se está trabajado.

#### f) Reflexión de los sentimientos

De acuerdo con Grusec, Goodnow y Kuczynski (2000; en Ortiz, Apodaka, Etxebarria, Ezeiza, Fuentes y López, 2008), la internalización moral requiere procesos de reflexión y discusión con los agentes de socialización, que posteriormente se convertirán en

un diálogo interno con la propia conciencia. Por ello, la internalización moral se verá favorecida por las inducciones, el razonamiento y el análisis conjunto entre padres e hijos de las razones y consecuencias de las normas y valores.

En el estudio de Laible y Thompson (1999; en Ortiz, Apodaka, Etxebarria, Ezeiza, Fuentes y López, 2008) estas conversaciones de las madres con sus hijos sobre los sentimientos, intenciones y valores se asociaron con obediencia internalizada, culpa y remordimiento después de las trasgresiones.

En base a lo anterior podemos justificar que no solo la reflexión se puede favorecer en el contexto familiar, sino también en el escolar, donde los pequeños pasan un significativa cantidad de tiempo y se ven influenciados en sus vidas y en sus acciones principalmente por las experiencias que tienen lugar en el aula, la reflexión se debe ejercitar por medio del intercambio de experiencias, platicando y analizando los sentimientos que se experimentan en situaciones positivas, así como negativas. Además es importante compartir las consecuencias de las acciones “buenas y malas” que experimentan los infantes.

Inducir la empatía es una de las estrategias convenientes para llevar a cabo la reflexión, ponerse en el lugar del otro e imaginar cual es la manera en que responderíamos ante la situación, ayuda a los pequeños a analizar su comportamiento antes de llevarlo a cabo.

Aunado a todo lo anterior, Puig y Martínez (1989; en Vinuesa, 2002) refieren que existen diferentes métodos y técnicas de intervención educativa para conseguir elaborar un currículum de educación moral, contemplando las estrategias ya mencionadas, pero añadiendo un esquema más específico de en dónde y para qué se pueden utilizar dichas estrategias:

g) Autoconocimiento y expresión

Estas técnicas se encuentran basadas en la discusión, en la toma de conciencia de la situación y de las circunstancias, ya que ayudan a desarrollar aspectos de la personalidad,

de la confianza en uno mismo, la capacidad de relación social y la tolerancia. Dentro de esta técnica los autores mencionan que es indispensable combinarse con la estrategia arriba mencionada de “clarificación de valores”.

Los presentes autores aconsejan, que para generar en los niños la apropiación de valores se debe de lograr en primera instancia una definición con ejemplos de sus propios valores, y para ello retoman a Raths (en Vinuesa, 2002), quien señala siete etapas para lograr la asimilación del valor:

- 1.- Selección (posibilidad de elegir).
- 2.- Selección entre varios (alternativa a elegir).
- 3.- Tener en cuenta consecuencias previsibles, según la elección de una u otra alternativa.
- 4.- Aprecio y estima del valor elegido.
- 5.- Afirmar y defenderlos.
- 6.- Actuación de acuerdo con ellos.
- 7.- Repetición de esas actitudes.

Para conseguir el autoconocimiento y la expresión, entonces debe de darse una reflexión personal y autónoma, si el niño debe de elegir, decidir, desechar y expresarse, los ejercicios de estructura creativa a partir de una obra motivadora y las obras teatrales pueden ayudar a generar ese conocimiento personal.

Retomando lo aludido por Puig y Martínez (1989; en Vinuesa, 2002) uno de las 5 técnicas para llevar a cabo la estrategia de autoconocimiento y expresión es la *escritura creativa*, la cual hace referencia a la lectura de un libro de interés y realizar preguntas relativas a conseguir una reflexión de carácter personal sobre lo que sucede en dicha novela. El niño debe de darse cuenta de quién es él, es decir, identificarse con algún personaje y de cuáles son sus preocupaciones; debe de producirse un autoconocimiento, por lo tanto el niño debe de ser actor, no espectador de la historia que sucede.

La segunda técnica, es la de *diálogos clarificadores*, en donde el facilitador del taller tendrá que hacer pensar a los alumnos sobre las elecciones de éstos, debe de provocar la reflexión sobre sus apreciaciones, sus valores que sin darse cuenta rigen su vida. El ejemplo propuesto por Raths (En Vinuesa, 2002), es con las siguientes interrogantes:

- a) ¿Estás contento con ello (mentir)?
- b) ¿Cómo te sentiste cuando sucedió?
- c) ¿Pensaste en algunas otras alternativas?
- d) ¿Qué es lo bueno que encuentras en tu idea?

En tercer lugar se encuentra la *hoja de valores*, técnica que consiste en presentar un texto (con sus preguntas correspondientes) a los alumnos para que lo discutan, esta hoja de valores debe provocar la controversia, y las preguntas ser incitadoras de una clarificación de valores.

Otra de las técnicas para el autoconocimiento y la expresión es la de *frases inconclusas y preguntas esclarecedoras*, está técnica al igual que las anteriores, proporciona que los niños se fijen en sus actitudes, creencias, en los valores que, a veces sin saberlo, defienden. Está técnica puede ayudar a la alumno a conocerse mejor a si mismo.

Finalmente la quinta técnica refiere a un *taller de teatro* que consiste en coordinar las acciones de unos con las de otros, para que el niño adquiriera el dominio de los sistemas de coordinación que serán individualizados e interiorizados; para llegar a reproducir esos sistemas por si mismos. Esta interacción permite al infante dominar ciertas coordinaciones y participar en interacciones sociales más elaboradas que, a su vez, se convierten en fuente de desarrollo cognoscitivo para el niño.

En esta técnica se encuentran vinculadas acciones de cooperación, ya que su origen es la interacción social; Mugni y Diose (1983, en Vinuesa, 2002) retoman el teatro como una forma de expresión, para así poder observar y analizar su autoconcepto, es decir, esta propuesta puede ser retomada para el valor de la cooperación, dado que aquí hace alusión a que los niños actúen (más no que presencien una obra teatral) y elijan a sus personajes

orillándolos a llegar a un acuerdo y a la elección de sus personajes en base a sus valores, ya que hacer teatro significa expresarse libremente, analizar los datos, conocerse a sí mismo y a la sociedad, así como comunicar y todos ellos en un contexto de alegría y de juego que estimule después en el niño el interés autoformativo y la actividad creativa.

#### h) Comprensión conceptual

Puig y Martínez (1989; en Vinuesa, 2002) sugieren esta segunda estrategia, en la cual mencionan que para conseguir el desarrollo moral es necesaria la comprensión de conceptos que intervienen en el pensamiento y la conducta moral. Entender el significado de las palabras, es empezar a comprender los problemas morales.

Los ejercicios de análisis y construcción conceptual van encaminados a alcanzar la comprensión, y se compone de tres fases; la primera habla de la explicación, la cual supone una definición del valor propuesta por el coordinador, pero aportando ejemplos del uso de ese valor; la segunda fase habla de la identificación, que hace referencia al valor en relación con otros valores y relacionar dichos conceptos con situación problemáticas, así como las razones en contra en los valores y en los antivalores.

También supone la identificación de valores, analizando las alternativas que pueden tomarse a propósito de un problema, con sus respectivas consecuencias. Esto puede conseguirse analizando lo siguiente:

- Definición del valor
- Ejemplos respecto a ese valor
- Beneficios que se obtienen de éste
- Limitaciones a las que conduce
- Valores similares
- Valores opuestos

Una tercera técnica mencionada por lo mismos autores habla de la *perspectiva social y la empatía*, estas estrategias se encuentran encaminadas al egocentrismo y facilitar la adopción de roles y comprensión de situaciones y problemas morales de la realidad (la persona juega a vivir el problema). En esta estrategia, primeramente se mencionan, tres tipos de actividades que tienen la misma finalidad: ponerse de acuerdo, colocarse en el lugar del otro, etc., para así tenerle mayor tolerancia a las actitudes de otras personas.

La última estrategia se denomina el desarrollo de la *capacidad de diálogo, argumentación y búsqueda de acuerdo*, en esta estrategia al igual que en la anterior las técnicas que retoma el autor son las que se citaron en la primera estrategia sugerida por el autor, las cuales están ligadas al análisis de valores, debates y otros ejercicios.

En dicha estrategia se retoma la función reguladora del lenguaje, ya que se comprueba en la exigencia de revisar y reanalizar el punto de vista propio impuesto por verbalizaciones que sirven de instrumento ante la interacción, y es precisamente, tal y como señalaba Vygotsky, la interacción social, el motor y el origen del aprendizaje y del desarrollo intelectual, y por lo tanto, en este apartado el lenguaje funge como instrumento regulador de la acción y del pensamiento en el marco de la interacción social.

Una de las técnicas que se encuentran dentro de esta estrategia es la argumentación y el diálogo, en ellas se menciona que el argumento es una prueba racional y deductiva basada en los datos de la causa. Por lo que esta argumentación dará una comprobación indudable de seguridad, y sobre ella debe de construirse un argumento con suficiente grado de verosimilitud.

Como segunda técnica se encuentra el *análisis de valores*, el cual es un análisis racional del contenido y de la argumentación, intentando llegar a un acuerdo, su objetivo es que la discusión, el diálogo y la controversia se utilicen en este método de análisis de valores. Este tipo de análisis supone la identificación y clarificación de los valores que están implícitos en el conflicto estudiado, así como la toma de postura respecto al valor que debería defenderse y la evaluación de esta decisión.

En última instancia se encuentra la técnica del *debate*, en la cual se puede discutir sobre cualquier tema, sin embargo, el autor sugiere elegir un tema en el que se pueda encontrar información a fondo, de distintas maneras, y sobre todo, motivador para los niños.

#### **4.2. Consideraciones importantes para las técnicas y dinámicas**

El proceso de planeación de tal taller, requiere en primera instancia, retomando a Schmelkes, (2004) de la identificación de necesidades, así como también es importante considerar dos elementos que funcionan como condiciones previas a la educación en valores, los cuales son: el trabajo del coordinador, la participación familiar, el contexto, los materiales, etc., que más tarde se profundizará en cada uno de ellos.

Mientras que algunas de las consideraciones sugeridas por Wheeler (1986; en Vinuesa, 2002) son que en cada actividad se debe tener en cuenta el planteamiento del que surge su planificación, y para ello menciona siete criterios para dichas estrategias:

- 1.- Validez
- 2.- Comprensividad
- 3.- Variedad
- 4.- Conveniencia
- 5.- Estructura
- 6.- Relevancia para la vida
- 7.- Participación del alumno en la planificación.

Aunado a esto, también se sugiere que para elegir una actividad se debe de considerar que los niños efectúen elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus actitudes, así como asignar papeles activos, en lugar de pasivos en situaciones de aprendizaje, así como, pedir a los niños que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos. De igual manera sugiere propiciar que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales, pues finalmente también se debe estimular a que los niños repasen y perfeccionen sus esfuerzos



Parecería que el retomar sólo ejemplos o dinámicas basadas en la vida cotidiana de los niños es lo más ideal, sin embargo, como autoras, hemos evaluado los beneficios y coincidimos por lo mencionado por Vinuesa (2002), donde sugiere alternar temas morales reales e hipotéticos, ya que cubre aspectos primordiales como: ayudar a ampliar las ideas de los alumnos, tiene en cuenta la gama de intereses de los alumnos en clase, y les permiten correr más riesgos. Este autor afirma que existen cinco tipos de preguntas de indagación profundas:

1) Indagación clarificadora, que consiste en pedir a los alumnos que expliquen los términos que emplean concretamente cuando el significado de su frase es ambiguo y transmite el razonamiento que hay detrás.

2) indagación de tema específico refiere a pedir a los alumnos que exploren el razonamiento que hay detrás de sus creencias.

3) Indagación entre temas, significa buscar la estimulación a la resolución de un conflicto entre temas morales.

4) Indagación de cambio de roles, implica pedir al alumno que asuma la perspectiva de una persona distinta de la que estaba tomando en el conflicto.

5) Indagación de consecuencias universales, sugiere que consideren lo que pasaría si aplicarían su razonamiento de manera que todo el mundo lo siguiera.

Además de tomar en cuenta lo planteado anteriormente, también es conveniente crear un buen clima en el taller, así como una adecuada organización física (condiciones del mobiliario), por ejemplo, la disposición de los asientos en clase, porque influye respecto a la apertura que se hace a la comunicación entre los estudiantes y el facilitador del taller; lo es también la colocación que lleve a agrupar a los alumnos. Dividirlos en parejas o en pequeños grupos ayuda a crear confianza y cooperación, para lo cual, una estrategia sería pedir a los alumnos que se agrupen dependiendo si están de acuerdo, en desacuerdo o sin decidirse sobre la solución de un problema moral concreto. Otra estrategia consiste en

organizar la clase en grupos al azar con distintas soluciones para un conflicto moral. Todo lo planteado se enfatizará de manera, más amplia en los siguientes apartados.

Aunque una de las dificultades que se pueden presentar en los grupos la menciona Vinuesa (2002), respecto a la presión que puede presentarse en los compañeros, a menudo desanima a ejercer una comunicación abierta y sincera; aunque el desarrollo moral no resulta necesariamente de la actividad verbal; lo que conlleva al desequilibrio cognitivo o diálogo interno. Otra dificultad es que algunos dilemas morales no generan discusión, quizá porque el dilema no es apropiado para su nivel de desarrollo, o bien porque los alumnos han llegado a una única solución y han cerrado el debate.

El esquema que Vinuesa (2002) menciona que es apropiado para el desarrollo de la comprensión conceptual de los valores, supone a) remarcar las ideas centrales de los valores a construir; b) Observar las condiciones que limitan la aptitud de su desarrollo; c) Definir exactamente los conceptos, destacando las similitudes y diferencias entre los conceptos relacionados, y c) reformular los conceptos y proposiciones nuevos con las propias palabras del niño. Y en lo que respecta a la propuesta del presente trabajo se agrega vincular dichos conocimientos con vivencias de los niños, para que de esa manera transporten su conocimiento a la realidad en la que viven.

Por otra parte uno de los puntos clave para que de resultado el taller de valores, es lo que plantea Vinuesa (2002) con respecto a la motivación; ya que es importante la voluntad propia del alumno para evolucionar y modificar los anti valores, dado que como lo menciona Vinuesa (2002): los niños y jóvenes si quieren realmente aprender, ellos intentan superar todas las circunstancias desfavorables. De ahí que la perspectiva histórico cultural, la empatía, la reflexión personal y la autonomía, todas juntas provoquen el progreso moral, y no una sola.

Por lo que Aguilar (1991) menciona al respecto que las técnicas tienen diversos grados de complejidad y exigen distintas condiciones de trabajo en el grupo, lo que convierte a los grupos en una estructura compleja, y dependiendo de su grado de madurez grupal, hábitos de comunicación, grados de cohesión, nivel de participación, capacidad de

escucha, etc., habrá técnicas que se adapten mejor al grupo. Por lo que cuanto menos madurez y entrenamiento tenga el grupo, habrá que utilizar técnicas que exijan menor cohesión, atención, implicación personal, etc., ya que estas cualidades o no existen o tienen un bajo nivel de logro.

Por otro lado, también se recomienda lo que estudios recientes en Programación Neurolingüística sugieren con respecto a la realización de ejercicios antes de comenzar cualquier actividad intelectual, basándose en sus planteamientos respecto a la importancia de la experiencia interior, que se compone de sensaciones, sonidos e imágenes, al igual que el exterior. Del mismo modo que diferimos unos de otros en nuestra manera de utilizar los sentidos exteriormente, también diferimos en nuestra manera de pensar. Hay personas que se hablan mucho a sí mismas, mientras que otras piensan más en imágenes, y otras en forma de sensaciones o sonidos. Cada persona es distinta (Teorías Modernas del Aprendizaje [www.gerza.com.mx](http://www.gerza.com.mx))

Partiendo de esa premisa, un elemento importante de la programación neurolingüística que nos interesa en este taller, es la consideración de los tres canales perceptivos para el aprendizaje: el visual, el auditivo y el kinestésico; es decir, que la realización de las diferentes dinámicas estén compuestas por materiales visuales, auditivos y kinestésicos, tales como representaciones teatrales (con títeres- música, escenografía y la propia actuación de los niños, etc), promoviendo una reflexión ante dichas representaciones y para explorar el potencial (inteligencia) y así los niños puedan recordar y distinguir mejor los valores.

Esto nos lleva a tener en cuenta la importancia que tienen los materiales y herramientas a utilizar no solo en el taller, pese a algunas opiniones como la de Vinuesa (2002) cuando menciona que *“los medios no son mejores o peores, sino, que su validez depende de que estén adaptados al contexto curricular y sean eficaces”* (Pág. 238). Siempre va a ser importante considerar los materiales como un apoyo al buen trabajo y entendimiento, sobre todo de los niños, claro sin dejar de pensar en las diferentes adaptaciones que se les pueden hacer, respecto al contexto.

Otro principio de las técnicas modernas para facilitar el aprendizaje se basa en la idea de que la mente puede aprender con mayor rapidez y facilidad si el cuerpo funciona a ritmo más eficiente. Los fisiólogos descubrieron, hace años que sí una persona relaja su tensión muscular puede recordar mejor lo que había estudiado. Así mismo, descubrieron que con un ritmo cardiaco más lento, aumenta la capacidad mental en forma notable, es por ello que se recomienda en un primer momento una técnica de relajación, dado que puede servir para comenzar bien la clase, para visualizar un mejor desempeño en ello y tener tranquilidad y por ende mejores resultados (esto en caso de que estén muy inquietos). (Teorías modernas de aprendizaje y dinámicas de grupo en: [www.gerza.com.mx](http://www.gerza.com.mx) ).

Por ejemplo, en base a estos principios se pueden ejecutar una estrategia de relajación denominada “la esfera amarilla”, orientada a visualizar un evento agradable en la que se haya orillado a la realización de un valor y otra imagen, evento, hecho o actitud, representando algo que les gustaría realizar o bien reforzar en base a los valores. Por ejemplo: pensar en un evento en el que tolere escuchar la participación de una persona que siempre me ataca, pero que causa en mi un sentimiento de comodidad, dado que la maestra me dio la razón; mientras que lo que me gustaría es tolerar los regaños de mi mamá.

Otra consideración a retomar es lo que se plantea en las Teorías Modernas del Aprendizaje ([www.gerza.com.mx](http://www.gerza.com.mx)), donde se sugiere que se realicen ejercicios motores en el aula, para poder así desarrollar la actividad del hemisferio contrario al que usan normalmente, y así desarrollar sus capacidades al máximo; ya que se dice que sólo se usa el 10% de las capacidades totales del ser humano. Dichos elementos están justificados en el descubrimiento de la unión vital entre el ejercicio y el cerebro. Puesto que citan que los movimientos musculares coordinados activan la producción de neurotrofinas, que son sustancias naturales que estimulan el crecimiento de células nerviosas e incrementan el número de conexiones neuronales en el cerebro. En base a lo anterior, para facilitar el aprendizaje es necesario crear ambientes en donde se logre que el cuerpo de los capacitados tenga un estado de relajamiento, un ritmo sincronizado y el suficiente ejercicio para facilitar el aprendizaje.

Aguilar (1991) por su parte contribuye con algunos principios básicos de la acción grupal que recomienda estén presentes para un buen desarrollo de las diferentes dinámicas. En primera instancia asegura que la “atmósfera grupal” es un fenómeno psicológico, el cual hace referencia a la disposición de ánimo, tono o sentimiento, y en este sentido añade tres factores que pueden favorecer dicha atmósfera:

-Ambiente físico que se refiere a la iluminación, la temperatura, la ventilación, la disposición de las sillas y la dimensión del lugar.

-Sentimiento de igualdad y reducción de la intimidación sugiere una equilibrada participación, relaciones interpersonales, etc., que generen el deseo de estar en el grupo y aumentar la efectividad de éste.

-Forma de iniciar la reunión, es la manera en que el coordinador presenta el tema, el tiempo de habla, el modo como habla (dogmáticamente o como quien está aprendiendo y buscando), cómo se dirige a los participantes y otras cuestiones afines.

Por otra parte, Aguilar (1991) menciona como un elemento principal la comunicación en el grupo, puesto que como miembros de diferentes grupos participamos en ellos en distintos procesos de comunicación. *“Cuanto mejor es la comunicación, mejores garantías tenemos de un buen funcionamiento grupal”* (Pág. 18).

La vida de un grupo es imposible sin la comunicación, es más, sin la comunicación ni siquiera puede surgir un grupo. Respecto de las funciones que desempeña el sistema de comunicación en los grupos se encuentra la unión y coordinación de sus miembros. Además, la cohesión de un grupo, los comportamientos cooperativos y las decisiones colectivas dependen en gran medida de la comunicación que existe en el mismo (Aguilar, 1991).

Sin embargo, también se alude por esta autora que la principal barrera es de tipo psicológico – emocional: donde la tendencia a criticar y reprobar las afirmaciones y conductas de otras personas se encuentra presente. Esta propensión de que todo lo que los

otros realizan o en hacer la interpretación más desfavorable de las conductas ajenas, constituye el más grande obstáculo de la comunicación.

Por lo que sugiere que para evitar riesgos de cualquier tipo que pueda dañar la comunicación grupal, se debe de contar con la capacidad de escuchar al otro antes de responder, así como analizar y discutir un problema antes de juzgar o dar opinión. También sugiere tener la capacidad de ponerse en cuestión y rectificar las propias posiciones o puntos de vista, cuando el otro o el grupo demuestran las insuficiencias del propio pensamiento.

Por otra parte, el éxito y buen funcionamiento de un grupo también depende en gran medida de la participación existente en él. Por ello uno de los aspectos más importantes que se debe de tener en cuenta es el cómo lograr una buena participación.

Las reglas prácticas que propone Aguilar (1991) respecto a lo anterior, se encuentran dirigidas a todos los miembros del grupo, y en la medida que se practiquen se mejorará la participación dentro del grupo, asimismo el grupo actuará positivamente para lograr una mayor comunicación intergrupala y una mejor cohesión del grupo.

Acevedo (1997) menciona lo que llama “involucración”, que hace referencia al enfoque vivencial del propio programa, al anticipar desde el inicio del evento formativo, las actividades que le corresponderán a cada participante durante todo el tiempo que dure el mismo.

Mientras que otro elemento básico es el “procesamiento” el espacio y tiempo que el mismo diseño prevé para retroalimentar al comportamiento individual hacia el interior de la actividad formativa del grupo. Es el otro nivel en el que se da el aprendizaje, pues como Armando Bauleo (en Acevedo 1997) apunta, el primer nivel del aprendizaje está dado en el tema (el qué) y el segundo en la interacción de los miembros del grupo que aprende (el cómo); es en este segundo nivel el que queda en los incidentes que el tratamiento de los diversos temas van suscitando en el plano de la vivencia.

Por otro lado Acevedo (1997) refiere que es conveniente marcar las reglas de juego y que estas se recomienda que se negocien al inicio del evento y sujetas a reconsideraciones ulteriores, para así preveer desde el diseño acciones que pudieran desfavorecer el desempeño grupal, y mantener un equilibrio dinámico entre las normas y la autoexposición a la que están sujetos los participantes.

#### **4.2.1. Papel del facilitador (educador) del taller y de la familia**

- El facilitador

Vinuesa (2002) alude que antes de comenzar a hablar acerca de lo que implica la enseñanza - aprendizaje de los valores es necesario recordar que la experiencia del valor empieza por el entorno más inmediato y uno de esos entornos es el de la escuela en donde se encuentra el papel fundamental del coordinador, facilitador o mediador que se encuentre a cargo del taller (entiéndase además que este papel lo puede ocupar el propio profesor de la institución o una persona especializada, interna o externa a la institución) por lo que él o los facilitadores tienen que descubrir los valores en uno mismo, para encontrar los valores que orientan su vida. Es la clarificación de valores, para contrastar los valores personales y la importancia que uno atribuye a esos valores y el que ejercen en su vida personal. Para que posteriormente se pueda descubrir la experiencia del valor en otros, las personas públicas o personajes conocidos a través de los medios de comunicación, presentando el valor como resultado de una vida de esfuerzo tenaz. De esta manera se puede imitar y apropiar por parte del educando.

Este mismo autor señala que no existe educación si no se da la acción, la praxis, es decir, solo cuando el valor es puesto en práctica por el propio sujeto *“cuando tiene experiencia de su realización personal, puede decirse que se da una apropiación del valor”* (Pág. 114, en Vinuesa, 2002).

Mientras que la actitud positiva del niño no es suficiente; por lo que Vinuesa (2002) sugiere que el coordinador del taller o profesor debe estimular, motivar y provocar el conflicto moral y cognitivo, pues es elemento importante en el proceso de desarrollo. El

profesor debe proporcionar las metodologías, actividades y técnicas más apropiadas para conseguirlo; y una de las formas propuestas es la utilización de la novedad y del humor, que ayudarán a conseguir y ha mantener la atención del infante. Así mismo, éste deberá provocar el deseo del cambio. La motivación ese impulso o energía que anima a alguien hacia algo, a iniciar o proseguir algo, para alcanzar una meta, será imprescindible que la lleve el coordinador al aula.

Es importante considerar que no todas las técnicas grupales requieren de la misma capacidad, destreza o habilidad en su utilización por parte del responsable de coordinar o animar una sesión de trabajo grupal; ya que existen técnicas que para su correcto uso es suficiente el conocimiento del grupo y saber en qué consiste su procedimiento; sin embargo también existen otras que demandan de una gran práctica y experiencia de quien las aplica. Por ende un animador de grupos necesita conocer el nivel de posibilidades y riesgos que posee cada técnica (Aguilar, 1991).

Una forma de generar dicha motivación por el taller de valores es lo que refiere Vinuesa (2002) en cuanto a que el niño debe estar viviendo el problema; es decir, tener incertidumbre, orillarlos a pensar en lo qué hizo una persona para llegar a su meta, expresar emociones, expectativas a futuro y generar el recuerdo de lo que otros hicieron antes de alcanzar la meta.

En cuanto al primer punto, Hersh, Reimer y Politto, (en Vinuesa, 2002), recomiendan que los profesores necesitan reflexionar sobre las características de desarrollo del grupo concreto de niños con los que se este trabajando, es necesario saber lo que constituye un asunto moral para sus alumnos.

Respecto al segundo punto que se recomienda en el texto de Vinuesa (2002), se indica que los profesores necesitan captar lo que fomenta el crecimiento de los estudiantes para superar su actual estadio de desarrollo. El modo de razonamiento moral de una persona no se puede enseñar, se autogenera en interacción con el medio ambiente social y cambia gradualmente. Para ello existen cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo: 1) el diálogo del alumno consigo mismo, 2) el diálogo del alumno con



otros alumnos, 3) diálogo del alumno con el profesor y 4) el diálogo del profesor consigo mismo (para dichos autores es el diálogo del alumno consigo mismo lo que crea el conflicto cognitivo, mientras que los otros tipos de interacción estimulan la reflexión).

Además, otra función importante del coordinador del taller es estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista de otro, asimismo el profesor o coordinador deberá de promover los problemas morales en coincidencia con la realidad de los niños, puesto que eso resulta más funcional para la posible actuación o toma de decisión de los alumnos en un caso en el que se encuentren implicados los valores, para ello el profesor necesita hacer preguntas efectivas, dichas preguntas les tienen que invitar a explorar las razones que hay detrás de sus opiniones y entrar en interacción con sus compañeros de manera que interpele su propio modo de pensar.

Existen dos fases de interrogación: las estrategias iniciales y a fondo. En cuanto a las primeras (iniciales) se debe realizar la discusión de temas éticos desarrollando la conciencia moral; mientras que las estrategias de interrogación de fondo se centran en los elementos del debate que pueden conducir a un cambio estructural en el razonamiento moral (Vinuesa, 2002).

En cuanto a las variaciones de respuestas del profesor o facilitador del taller, este mismo autor se plantea que van desde apoyar estar de acuerdo y animar la elaboración de las ideas de los alumnos, hasta cuestionar.

En complementariedad con lo anterior, otra técnica de enseñanza con la que debe contar el facilitador o coordinador del taller es la habilidad de escuchar y comunicar eficazmente con los alumnos y la de promover esas mismas capacidades en ellos. El coordinador debe ser un buen “escuchante”; el comunicar que se ha oído correctamente lo que ha dicho la otra persona puede hacerse de tres formas (según Vinuesa, 2002). La primera es comprobar la comprensión, después pedir la clarificación y por último animar a la elaboración. También la técnica de recordar y reproducir lo que los alumnos dijeron ayudará a entrar en interacción en la clase, así como a confrontar y estimular mutuamente el pensamiento del alumno.

Por otra parte se encuentran las dificultades con las que se puede encontrar el facilitador a la hora de aplicar las dinámicas del taller, son la presión de los compañeros, que a menudo desanima la comunicación abierta y sincera. Por lo que, las estrategias aludidas en este apartado no se desarrollan de manera separada, todas las estrategias sugeridas se necesitan integrar en la conducta del “educador moral”

Así pues tenemos lo que mantiene Acevedo (1997) al plantear una aproximación de las características del facilitador, que éste es ante todo un líder; visto así, la teoría social del liderazgo nos presenta 3 tipos más o menos invariables:

1) Líder carismático, es quien suele encontrarse operando en agrupamientos sociales, poco o nada institucionales, mejor conocidos como agrupamientos marginados.

2) Líder natural. Es aquel que opera en agrupamientos sociales ( padre, hermano, primogénito, jefe, cura, etc.), como mediador entre la realidad familiar (o intrínseca del agrupamiento) y la realidad externa, de ahí que se utilice también este término para todo aquel líder institucional que funciona como puente entre el interior del grupo y del mundo externo, o extragrupo.

3) Líder estructural, es aquel que normalmente impuesto por circunstancias fortuitas a un grupo preestablecido y que normalmente detenta con mayor énfasis el binomio autoridad- obediencia. Es a este tipo de líder al que van dirigidos la mayoría de los estudios psicosociales sobre la tipología y estilos del liderazgo.

El facilitador formalmente es un líder estructural, pero para que su labor sea llevado a cabo de una manera real y eficaz, tiene que obligarse a lograr traspasar tipificantes y lograr ser una combinación equilibrada (y plenamente aceptada por el grupo) de líder carismático y del natural.

Sin embargo, Aguilar (1991), respecto a lo anterior difiere, al mencionar que el liderazgo debe ser compartido por todo el grupo, denominándolo como “liderazgo distribuido”, que consiste en que las tareas de coordinación, animación o simplemente de

moderación en las reuniones grupales, se han rotativas en el grupo, ello permite el crecimiento de todos los miembros, un mayor desarrollo de habilidades en el manejo de técnicas grupales por parte de todos, y ayuda a madurar al grupo, mejorando su capacidad de acción. Es por esto que se recomienda asignarles de manera rotativa una tarea, por ejemplo: la repartición de gafetes del grupo, pues además de que refuerza el “liderazgo distribuido” ayuda a disminuir las tareas de las facilitadoras y aprovechar mejor el tiempo en otras actividades.

Para poder lograrlo el facilitador tiene que desarrollar en el grupo un clima psicológico de seguridad, donde gradualmente aparezcan la libertad de expresión y el derecho al error, disminuyendo las actitudes defensivas. También debe propiciar la manifestación de emoción, sentimientos e ideas, incrementando la interceptación efectiva de los miembros del grupo, tanto intelectual como físicamente (Acevedo, 1997).

Todo lo anterior genera forzosamente, un ambiente de confianza, donde su principal herramienta, como líder inicialmente estructural, es su capacidad de proporcionar y generar procesos de retroalimentación -retroinformación y retro comunicación- entre los miembros del grupo y entre el grupo y el mundo externo; cuestión ésta que le permitirá penetrar hasta el primer nivel o ámbito perimetral dentro de las dimensiones del grupo.

La estrategia que recomienda Acevedo (1997) para lograr un correcto manejo de la retroalimentación, consiste, en que el facilitador se transforma en el observador imparcial que produce las fases y etapas del devenir operativo y de contenidos del grupo, situándose en un espacio vacío que funciona como espejo reflejante de la realidad del grupo y de cada uno de sus miembros, provocando una alza considerable de sus propios niveles de autoestima.

Asimismo, el coordinador del taller o el docente no debe olvidar que aunque enfrenta situaciones determinadas por el contexto escolar o por la historia previa de sus estudiantes, su campo de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que puede promover en sus alumnos. Si bien por una parte está el alumno con su estructura cognitiva particular, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual, con una serie de

conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), y con una motivación y actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula, el docente llega a influir favorablemente en todas ellas (Díaz y Hernández, 2001).

Anudado a las consideraciones anteriores, se encuentran los contenidos y materiales de enseñanza, y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado.

A partir de lo expuesto, los mismos autores (Díaz y Hernández, 2001) sugieren a los docentes una serie de principios de instrucción que se desprenden de la teoría del aprendizaje verbal significativo:

1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizado de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada.

2. Es conveniente delimitar objetivos y contenidos de aprendizaje en una progresión continúa que respete niveles de inclusión, abstracción y generalidad.

3. Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organización, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.

4. La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognitiva, facilitará los procesos de aprendizajes significativo de nuevos materiales estudio.

5. El establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e interpretarlas significativamente.

6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integrados.

Los profesores o coordinadores que se encuentren a cargo del taller, no pueden infundar el sentido de los valores si antes ellos no está preparados a nivel individual. Parece a simple vista una condición obvia, sin embargo muchas veces es olvidada o mal tratada con métodos inadecuados y por tanto inefectivos. Desde un punto de vista efectivo no se trata de darles recetas a los profesores acerca de qué deben hacer con los alumnos, sino que lo docente es importante que experimenten personalmente el proceso, así podemos hablar de que ellos también podrán de alcanzar su desarrollo moral y apropiarse del proceso para poder transmitirlo a sus alumnos (Schmelkes, 2004, b). Esto incluye, en todo caso a los psicólogos encargados de impartir el presente taller.

Esto es primordial, dado que el profesor o coordinador del taller es el segundo agente educativo que el niño conoce, después de su familia, por lo tanto el docente debe centrarse en que es un modelo, y proyecta conductas modélicas como el uso de las normas para ejercitar el autocontrol, la participación en la toma de decisiones, la promoción de la reflexión, la enseñanza de la empatía, de la solución y gestión de conflictos, el razonamiento prosocial, la regulación de las emociones, etc., (Primer Congreso Nacional en Educación en Valores, Valencia 2005).

Ello implica la formación de docentes:

- Lo anterior permite inferir que existe necesidad de capacitarlos para adoptar esta responsabilidad de carácter novedoso y delicado.

Sugerencias para analizar si los profesores o coordinadores del taller:

- Se identifican a si mismos como sujetos de valores y reconocen y pueden explicar sus propios criterios.

- Reconocen el papel que juegan como instructores para favorecer el desarrollo de los niños.
- Identifican el papel protagónico de los alumnos en este proceso. Reconocen la necesidad de desarrollar capacidades de razonamiento lógico e hipotético, el análisis, la solución de problemas y la asunción de los roles de otros.
- También Enseñarles a “degustar” los valores. No enseñarlos ni imponerlos, darlos a probar como una forma de vivir la vida, de afrontar las situaciones y de actuar.
- Finalmente dotar a los educadores de materiales, estrategias y recursos para que puedan desarrollar esta escuela de convivencia en el aula.

La estructura escolar y la vida cotidiana de la escuela deben ser fuentes de la formación valoral. Ya que la escuela forma valoralmente, intencional o no a través de un currículo oculto. Los valores que se viven en la escuela, principalmente los de carácter interpersonal deben ser congruentes con los propósitos de formación valoral. Así debe establecerse lo que Kohlberg llamó “comunidad escolar justa” que permita vivir situaciones de decisión moral (Derechos y Valores para la niñez mexicana, 2001).

- Familia

Por otra parte, aunque de igual importancia, la familia es en primera instancia la institución mas importante para la formación de valores porque: ofrece mayor estabilidad, congruencia y consistencia, por que puede ofrecer un clima agradable en que los valores se enfatizan con certeza. Y es también donde surgen los conflictos e inconsistencias que aprende y ejercen los niños.

Respecto a lo anterior en el primer congreso nacional en educación en valores de Valencia España en el 2005 se concluyo que en efecto la educación comienza en la familia, donde se aprenden conductas, roles y las formas de reaccionar ante conflictos, y así mismo

se ha comprobado la importancia de la dimensión afectiva en las relaciones familiares. El estilo educativo familiar basado en el amor (evaluación positiva del hijo/a, interés y apoyo emocional) junto con la coherencia en la aplicación de las normas, se traduce en principios de igualdad y orientación a las necesidades del otro.

Por ello resulta indispensable la incorporación de los padres de familia en alguna de las tareas anteriores, ya que investigaciones indican que cuando esto sucede, los avances son mucho mayores y duraderos y repercuten de forma importante en ambas partes (Schmelkes, 2004, b).

Al iniciar el análisis de la vivencia, según Díaz (s/a), el facilitador debe tener presente que en esta fase los participantes comentarán sus percepciones y creencias, y como tales son válidas. En esta fase el error más grave que se comete es imponer, descalificar o generar una discusión sobre la validez de las percepciones y creencias. En la segunda fase, en donde se dará el aprendizaje, el facilitador deberá seguir un proceso constituido por tres pasos:

1. Lograr que las creencias, pensamientos y razonamientos de los participantes sean más visibles para los demás.
2. Indagar el pensamiento y razonamiento de los participantes
3. Lograr que los participantes tengan mayor conciencia de sus creencias, pensamientos y razonamientos

Algunas sugerencias para lograr estos objetivos son las siguientes:

- a) Provocar que los participantes expongan sus premisas, y describan los datos que los condujeron a ellas.
- b) Pedir a los participantes que expliquen más a fondo sus premisas.
- c) Solicitar a los participantes que expliquen su razonamiento
- d) Generar que los participantes expliquen el contexto de su punto de vista
- e) Inducir a los demás a preguntar y profundizar para averiguar porque la persona dice lo que dice
- f) Verificar lo que los participantes afirman pidiendo que lo sitúen en un contexto o que den ejemplos

Cuando un participante aprueba lo que el facilitador está diciendo, éste debe de expresar que comparte tales planteamientos. Es importante aprender a reconocer las aportaciones de los otros, ya que esto de acuerdo con Aguilar (1991) estimula y ayuda a una expresión más libre.

Por el contrario si la reunión marcha mal, es importante proponer un paréntesis para examinar lo que está impidiéndole buen funcionamiento del grupo; así como también es importante que el facilitador colabore para que todos los miembros del grupo tengan oportunidad de hablar y de expresarse, por ejemplo pueden realizarse preguntas y manifestar el interés por conocer la opinión de quienes no han hablado, esto ayuda a que los integrantes tímidos venzan sus bloqueos.

Finalmente, es importante que en consideración de lo anteriormente planteado, se esperen resultados significativos, que encaminen al principal objetivo que le corresponde a los valores y su ejercicio en la vida cotidiana: *“la permanencia y garantía de una vida con calidad”*.

#### **4.2.2. Desempeño del grupo y situación contextual**

Las técnicas grupales deben seleccionarse como ya se ha mencionado, de acuerdo a las particularidades de cada grupo. En dicho sentido, siempre conviene tener presentes las características culturales del grupo como su cultura: modo de ser, de pensar, de actuar y de expresarse, ya que no todas las técnicas pueden usarse en cualquier tipo de grupo.

Además de ello Aguilar (1991) recomienda también considerar las particularidades de cada uno de los miembros del grupo en el que se pretende trabajar. Para que de esta manera se eviten situaciones violentas e incómodas por parte de alguna persona del grupo; ya que nadie debe sentirse obligado a participar en un grupo y que, por lo tanto, toda acción que suponga “forzar” a alguien, lejos de ayudar al grupo lo puede debilitar e inclusive deteriorar.



Otro aspecto citado por la misma autora se encuentra relacionado con el desempeño del grupo, donde recomienda evitar formar subgrupos, por el contrario se considera necesario promover al máximo la inteligencia del grupo. De manera que se sugiere que los participantes no se sienten necesariamente junto a sus amigos.

Asimismo también se menciona que se debe evitar el “cuchicheo”, es decir, no hablar bajito con el compañero de al lado, salvo un intercambio rápido de palabras; dado que hacerlo es descalificar al que está interviniendo en ese momento. Cada vez que se tenga algo que decir, hablar alto dirigiéndose a todos, evitando diálogos superpuestos en los que nadie se escuche. Además, se recomienda escuchar con atención y respetar las posturas discrepantes (Aguilar, 1991).

Mientras que otro factor importante de considerar para llevar a cabo las técnicas dentro del taller de valores es el tamaño del grupo, dado que este debe ser flexible, teniendo en cuenta que el grupo inicial pueda aumentar en cantidad de gente y esto se puede prever contemplando técnicas combinadas o que sugieran más o menos la cantidad esperada para el taller. En este sentido, Aguilar (1991) agrega que comúnmente resulta más sencillo adaptar las técnicas de un grupo grande a las de grupos pequeños, que viceversa.

Respecto a las condiciones físicas del aula Vinuesa (2002) plantea que estas influirán en la enseñanza- aprendizaje, tales como: la fácil movilidad del alumno en el aula, la disponibilidad de espacio para poder montar las representaciones teatrales requeridas, así como la metodología, el coordinador, la relación de los alumnos entre ellos, etc., condicionan también el aprendizaje que el alumno pueda tener; a diferencia de Ausbel, Novak y Hanesian (1987; en Vinuesa, 2002) quienes aluden que lo más apropiado consiste en concentrarse en los aspectos cognoscitivos, antes que en los motivacionales del aprendizaje, y en confiar en que la motivación resultante del rendimiento educativo favorable impulsará al aprendizaje ulterior.

Sin embargo, el autor concluye ante esas dos diferencias en las posturas citadas, que los alumnos con fuertes necesidades de logro son más persistentes, aprenden con más

eficacia y al resolver problemas tienden a llegar a soluciones más a menudo que los sujetos con escasas necesidades de logro.

Una característica que se debe considerar del medio externo es la que Aguilar (1991) señala muy acertadamente con respecto a que se tiene que encontrar un punto de equilibrio entre el medio institucional de referencia (escuelas, por ejemplo) y el trabajo grupal; es decir, es conveniente que las técnicas a utilizar no rompan demasiado con las costumbres, hábitos o usos de dicho medio; de tal modo que se puedan lograr cambios en el medio institucional, aunque evitando hacer algo con un fin determinado, pero usando técnicas que chocan en exceso con el contexto externo y terminar produciendo un resultado o efecto totalmente contrario al buscado.

Aguilar (1991) mantiene y agrega que es la creación de un ambiente físico agradable, la que facilita la acción o desempeño grupal a lo que denomina: “atmósfera grupal”, para ello el ambiente físico juega un importante papel. Dado que la dimensión del espacio físico en el que se dé el taller debe ser adaptado al número de participantes, así como estar ventilado e iluminado, las sillas deben estar colocadas de forma que todos puedan verse cara a cara., etc., en este sentido la presente autora manifiesta que es preferible usar técnicas acorde con el ambiente físico existente, que usar otra “mejor”, pero cuyo desarrollo no será efectivo por un ambiente inadecuado.

Dentro de lo que Aguilar (1991) denomina como “atmósfera grupal”, añade, que es importante mencionar la disposición de las sillas dentro del aula se ordene de modo que todos tengan contacto visual. Lo ideal es que forme un círculo, aunque esto no siempre es posible por la disposición del mobiliario, pero es esencial es evitar relaciones jerarquizadas como consecuencia de la posición física de unos con relación a los otros.

Finalmente, se recomienda tener en cuenta todos los elementos señalados; ya que Aguilar (1991) dice que en los grupos con una atmósfera cálida, permisiva, amistosa y democrática, parece haber mayor activación para trabajar, así como mayor satisfacción, y los individuos y el grupo son más productivos, además se ha encontrado que existe menos descontento, menos frustración y menos agresión, y por el contrario, hay más

compañerismo, cordialidad y cooperación. Sin embargo, alude Aguilar (2002) que este clima de amistad puede ser ficticio (creado por manipulación del coordinador que domina la dinámica de grupos), pero esto no conduce a nada serio y duradero.

### **4.3. Técnicas / Dinámicas**

Debido a que nuestra intención es desarrollar la educación moral, proceso que conlleva habilidades intelectuales y psicomotrices, estrategias cognitivas y actitudes determinadas, estarán implicados en este trabajo la cultura propia del participante, sus conocimientos, lo que sabe acerca del asunto tratado, en suma, la información; las habilidades intelectuales o aptitudes del sujeto en tanto les capacitan para comprender, analizar, valorar, sintetizar, etc. otras estrategias para reafirmar sus conocimientos son: la conveniencia de la motivación, del conflicto estimulador, y la utilización de puntos de vista; sin olvidar las habilidades psicomotrices, sus gustos, preferencias y sentimientos para poder conseguir los fines planteados en la presente propuesta (Vinuesa, 2002).

La presente propuesta del taller de valores, requiere una organización del trabajo idónea para que lo dinamice y para que haga posible la consecución de sus metas. Por sus condiciones propias el aprendizaje cooperativo, en cuanto a las consecuencias afectivas, interpersonales y sociales, mejora la cohesión grupal y las actividades positivas hacia las diferencias nacidas de la diversidad, fomentando una autoestima mayor, ya que conlleva ventajas de eficacia en el rendimiento y la productividad, en tareas de adquisición de conceptos, de solución de problemas, de crítica (Vinuesa, 2002 y Lobato, 1997).

Antes de comenzar a hondar en las propias técnicas y dinámicas grupales, es conveniente recordar que al hablar de técnicas grupales se hace referencia a un conjunto de medios y procedimientos que, aplicados en una situación de grupo tienen una doble finalidad; ya que con las técnicas se logra productividad y gratificación grupal. Asimismo es importante considerar que las técnicas no operan por si solas sino que son medios o procedimientos que se deben saber utilizar, puesto que todo depende de su adecuado y oportuno uso (Aguilar, 1991).

En ese sentido la misma autora (Aguilar, 1991) alude que no pueden existir técnicas mejores o con mayor eficacia; dado que las técnicas son muchas y variadas, por lo que resulta necesario realizar una buena y previa selección, en función de algunos criterios que se aludieron apartados anteriores como el papel del facilitados, el contexto, los grupos, etc.

Por otra parte, también es necesario enfatizar la definición de “grupo”; la cual esta compuesta de un conjunto de personas que interactúan entre sí en un contexto determinado. Este proceso de interacción se da en los grupos humanos a través de la comunicación. Por lo tanto para que se puedan utilizar las técnicas grupales es necesario contar, como mínimo con una situación o realidad de grupo caracterizada por la existencia de un proceso de comunicación en el marco de un espacio y un tiempo determinado, y con un objetivo más o menos definido (Aguilar, 1991).

Además, que para que exista un grupo no basta sólo la comunicación y la interacción en un contexto, es necesaria la presencia de un objetivo común que establezca en un grupo la bi direccionalidad de sus acciones.

En conclusión con respecto a las definiciones señaladas anteriormente, Aguilar añade que las técnicas grupales son uno de los instrumentos más útiles para logra grupos eficaces en su acción y que, a la vez, sean gratificantes y positivos para la gente en lo que se refiere a los aspectos personales. Por lo que ella distingue tres tipos de técnicas:

1. Las técnicas de iniciación grupal que tienen por objetivo propiciar el conocimiento mutuo, la integración y desinhibición del grupo, se puede decir que tratan de “crear el grupo” mediante el logro de una atmosfera de confianza y comunicación.

2. Las técnicas de producción grupal, que son las orientadas a organizar el grupo para una tarea específica, de la forma más eficaz y productiva; estas logran un buen rendimiento grupal.

3. Técnicas de medición y evaluación grupal, las cuales están diseñadas para evaluar permanente o periódicamente los procesos que el grupo esta experimentando, como pueden ser los resultados o logros obtenidos, como el de los

métodos y procedimientos empleados, o el nivel de satisfacción personal y relaciones humanas gratificantes.

En este sentido Requena (s/a), agrega que en la labor formativa de un equipo de trabajo, el elemento clave es la “Dinámica Grupal”. Por su carácter vivencial, convierte la experiencia del aprendizaje en una experiencia emotiva. En la Dinámica Grupal, se despiertan emociones, se ancla el mensaje, se retan las capacidades y habilidades que poseemos, se fomenta el sentido de pertenencia y se logra canalizar el estrés positivo hacia el trabajo en equipo con un carácter lúdico muy efectivo. Es por ello que en la presente propuesta se manejará este tipo dinámica grupal y vivencial.

Por su parte también Acevedo (1997) señala que la dinámica vivencial o experiencia estructurada, es una de las manifestaciones más acabadas en las que suele expresarse el juego en la formación; para su aplicación han surgido un sinnúmero de opiniones, en donde cada una le da énfasis a un aspecto o a otro, según sea su enfoque; pero en lo que casi todos los estudios coinciden es en que más que una mecánica técnica operativa, se requiere de una sensibilidad especial para que estas vivencias se lleven a un buen término, con el mayor aprovechamiento por parte del grupo de aprendizaje.

Sin embargo, aún es frecuente encontrarse con opiniones que tachan de inútiles, poco “serios” e improductivos a esos juegos que aparentemente tienen todos los visos de un simple pasatiempo. En muchos estas opiniones, además de nacer de una preferencia por lo tradicional, se ven reforzadas, ocasionalmente, por el hecho de que algunas personas han padecido la aplicación inadecuada de una o varias dinámicas vivenciales en donde no se han podido apreciar un verdadero y completo logro educativo que redunde en una satisfacción de haber aprendido algo tan interesante como aplicable a corto plazo.

Ante este estado de cosas vale la pena el replantearse, aunque sea someramente, las características del desempeño que son requeridas en la aplicación y manejo de una dinámica vivencial, su perspectiva histórica, su evolución hasta nuestros días y su ámbito de la enseñanza- aprendizaje. Asimismo parece oportuno proporcionar algunas pautas para

la realización metódica de tales juegos con la mira de transformarlos de supuestos divertimentos en acabadas herramientas didácticas.

Por ende para mejorar los resultados en la aplicación de una dinámica vivencial o experiencia estructurada, hay dos factores claves que indica Acevedo (1997): 1) el desempeño de aquel que coordina la relación del ejercicio, y 2) ceñirse a un método de cognición; sólo esto puede vencer la resistencia al uso de estas prácticas de enseñanza.

Dentro de las consideraciones importantes para llevar a cabo las dinámicas vivenciales, se encuentra lo que se dice acerca de que el cuerpo, el pensamiento y la emoción están íntimamente ligados a través de impresionantes redes neuronales que funcionan en conjunto. Las emociones son energías en movimiento que pueden controlarse, manejarse y expresarse, estimulan grandes áreas del cerebro logrando conexiones poderosas entre el pensamiento. Por tanto, dicen las técnicas modernas de facilitación del aprendizaje, que a mayor emoción en el aprendizaje, mayor integración de éste.

También es muy importante crear ambientes de aprendizaje donde se utilicen técnicas variables de modo que se incluyan distintas maneras de decir la misma cosa, para que los visualizadores puedan ver que esta diciendo, los auditivos puedan oírlo con plena claridad y los que piensan mediante sensaciones puedan captar bien el sentido (www.gerza.mx Teorías Modernas de Aprendizaje y Dinámicas de grupo).

Otra aportación muy importante para el presente trabajo es lo que Aguilar (1991) alude con respecto a que no existe ninguna técnica que pueda aplicarse siempre y en cualquier circunstancia, sea cual fuere el tipo de grupo o el fin que se persiga. Sin embargo, esta autora también señala que nunca se encontrará una técnica grupal ideal o completamente aplicable a todos los grupos. De ahí la importancia de combinar, recrear, adaptar y reinventar las técnicas en cada una de las aplicaciones concretas. En esta tarea de esfuerzo de educación, la sensibilidad o flexibilidad del animador del grupo juega un papel fundamental.

De manera que a pesar de los inconvenientes señalados, se debe intentar que las técnicas que se utilicen sean lo más adecuadas posible al grupo concreto con el que se trabaje, a sus objetivos y a sus características, pero para ello no existen fórmulas, por lo que es necesario que se utilicen un conjunto de criterios que permitan de la manera más eficaz, elegir la técnica que mejor se adapte a cada trabajo grupal. Como por ejemplo la detección de necesidades que se sugirió con anterioridad (Aguilar, 1991).

Retomando todo lo señalado, se considera necesario que técnicas seleccionadas también se adapten al objetivo del grupo y al de la reunión específica en particular; para ello será necesario reconocer muy bien las posibilidades, limitaciones y características de cada una de la que más se adapta al objetivo del grupo, como es obvio también tendrá que estar definido con claridad.

También se debe tener en cuenta los factores como la edad, la experiencia y otros factores intelectuales y creativos, pueden provocar variación en los resultados; sin embargo, las dinámicas serán un tanto flexibles para que en la medida de que se requiera, las dinámicas puedan ser modificadas en base a la población que se tiene, es por ello que a lo largo de los siguientes apartados se observará la flexibilidad de las dinámicas propuestas, para evitar tener resultados negativos en el taller.

Finalmente, una forma de justificar el por qué es conveniente la realización de un taller con dinámicas vivenciales y técnicas interactivas, es un breve reporte que Díaz y Hernández (2001) citan con respecto a una serie de preguntas que realizaron a diferentes alumnos en el año de 1998, en donde ante la pregunta de “¿Qué te hubiera gustado que tu profesor o profesora hiciera para ayudarte a aprender mejor este tema?” ellos respondieron lo siguiente:

- “Investigar el tema en periódicos.”
- “Que los alumnos hiciéramos carteles, láminas o una representación tipo obra de teatro.”
- “Que se pusiera un mayor número de ejemplos; pero actuales y de la vida real.”
- “Que proyectaran una película y la comentara todo el grupo.”

- “Actividades en equipo y visitas a algún lugar en donde se nos presente el tema en vivo, como en industrias.”
- “Juegos relacionados con el tema.”
- “Lecturas más concretas, con explicaciones.”
- “Dinámicas más amenas.”

Lo que conduce a cuestionar si en una sociedad que actualmente lucha por tener mejores condiciones, más tecnología, y practicar valores como la democracia y la igualdad se toma en cuenta la opinión de los estudiantes acerca de lo que necesitan. No cabe duda que es quien mejor sabe lo que hace falta, es quien lo necesita.

Asimismo, Díaz y Hernández (2001) señalan que uno de los más importantes aspectos que un facilitador debe dominar para tener éxito en el manejo de dinámicas para grupos es la fase de: análisis y reflexión de la vivencia.

Retomando lo escrito por Baxter (2003), acerca de la importancia que tiene el formar a los niños en valores necesarios para la convivencia humana, podemos rescatar e incluir que al plantear esta propuesta de dinámicas interactivas para la construcción de valores, no debemos limitarnos solamente a obtener formas de conductas deseables, sino que estas impulsen al escolar a actuar por su propia convicción; ya que de otra manera se tendría un carácter situacional y dependería regularmente de que exista un control externo. Cuando esto sucede, habremos logrado una asimilación de formas de actuar en determinadas situaciones y no una verdadera formación de valores; por ende es importante la realización de dichas dinámicas interactivas para así lograr no sólo el aprendizaje de los valores de manera teórica, sino también, hacer que ello rija su conducta como parte de su vida.

En base a la teoría revisada a lo largo de este trabajo se proponen algunas dinámicas para la construcción significativa de los valores a través de la vivencia, por lo que el diseño de dichas dinámicas juega un papel primordial para la práctica dentro de las aulas.



Además de las dinámicas es importante tener en cuenta las condiciones para llevar a cabo un taller de valores, como ya hemos mencionado, son tan primordiales como el procedimiento de la dinámica.

Cabe mencionar que todas las dinámicas que se plantean a continuación son vivenciales, aun cuando se señale el relato de un cuento o metáfora, dado que la intención es que se retomen para la promoción de la reflexión a través de la comparación con experiencias propias de los niños o incluso con ejemplos que ellos mismos generen. Aunado a la reflexión, el compartirlas en grupo sugiere por algunos autores como Díaz y Hernández, (2001) contribuye a un aprendizaje significativo.

Antes profundizar en las dinámicas que refieren a la construcción de valores como tal, es importante mencionar que la primera sesión del taller está destinada a la ambientación y creación del grupo, ya que la presentación es un elemento primordial, tal como lo sustenta Aguilar (1991), al asegurar que la presentación inicial tiene varios objetivos, como son:

- Permite al grupo romper la tensión o sentimiento natural de intimidación que siempre existe al principio.
- Facilita que las personas hablen de sí mismas y no sólo de sus opciones.
- Permite tener una visión global de las riquezas y potencialidades humanas que existen en el grupo.
- Crear los espacios para que cada uno emprende algo de sí mismo al grupo.

Aunado a lo anterior, esta autora mantiene que es esencial realizar evaluaciones al grupo al final de cada una de las sesiones con la intención de conocer que ha pasado en el grupo y en cada uno de sus miembros a fin de realizar un cierre con los cambios de actitud y sentimientos que se experimentaron antes, durante y después de las actividades

- En concreto, el objetivo de las dinámicas sugeridas es que, bajo el principio del aprendizaje vivencial, los niños comprendan el significado de los valores en base a la experiencia, las consecuencias, las emociones

experimentadas en la práctica y la no práctica de los valores, y finalmente internalicen (construyan) sus propios valores.

El diseño de las dinámicas que se propone a continuación son sólo unas de las pocas posibilidades que existen para la formación de los valores que aquí retomamos para ejemplificar el procedimiento que debe de llevarse a cabo en la planeación de un taller de valores.

Es indispensable, así también mencionar que todas las dinámicas están diseñadas y planteadas en la perspectiva histórico- cultural, y que por lo tanto retoman como principios de aprendizaje las estrategias mencionadas como la: clarificación de valores, los dilemas morales, los cuentos, el desequilibrio cognitivo, la reflexión de los sentimientos, el autoconocimiento y la expresión, entre otros.

En los apartados siguientes se desarrollarán algunas de las dinámicas sugeridas para la construcción de los valores, mismas que pueden ser modificadas o ajustadas a las necesidades y características del grupo.

HONESTIDAD	DINÁMICAS
	El dilema de solucionar mis problemas
	Policías y ladrones
	Un detective privado
	La falacia: las ciruelas
COOPERACIÓN	DINÁMICAS
	Construyendo nuestro cuerpo
	La abeja reina
	Las frases incompletas
	Un intercambio de ayuda

TOLERANCIA	DINÁMICAS
	Ensalada de ideas
	Expresando quien soy y qué me gusta
	Reflexiono respecto a mi vida cotidiana
	La silla caliente

#### **4.3.1 Honestidad: dinámicas para promoverla**

OBJETIVO GENERAL: Que a partir de las dinámicas grupales, los niños puedan identificar la importancia que tiene el ser honesto, y que a su vez se desarrolle en ellos la capacidad de transmitir dicha vivencia en la vida cotidiana, en sus diferentes ámbitos en los que se desenvuelve (escuela, barrio, casa, etc) remarcando que dicho valor se puede llevar a cabo a lo largo de las labores que hacemos.

Como todas las dinámicas de esta propuesta, se pretende conducir la actividad hacia el aprendizaje significativo y la internalización de los valores. En esta ocasión se proponen dinámicas para la construcción de la honestidad, en base a las reflexiones, la concientización, los dilemas morales y la clarificación de los valores.

##### ❖ El dilema de solucionar mis problemas

OBJETIVO: fomentar la reflexión en los niños antes de tomar una decisión en una situación de dilema, así como generar la empatía al trasladar la situación a ellos y a ponerse en el lugar de ambos personajes, evaluando la situación de cada uno de ellos.

Se recomienda realizar una dramatización sobre una persona honesta y una deshonesto y analizar cómo se siente cada una después.

Por ejemplo elaborar una historia donde los niños se encuentren en un dilema al no saber cual de las dos respuestas es la mejor, pues tendría consecuencias de diferente índole.

TIEMPO: aproximado para esta dinámica fluctúa entre los 15 y los 20 min dependiendo de la participación del grupo.

MATERIALES: las impresiones del cuestionario siguiente para cada uno de los participantes y el texto del anciano para una sola lectura.

#### DESARROLLO:

Esta dramatización puede estar basada así:

*En una ocasión un anciano salió de su casa muy a prisa a realizar las compras para su alimentación, era evidente que el señor era muy humilde, por su forma de vestir y de caminar, se podría deducir que ya era muy anciano. Por la prisa que llevaba no se percató de que había tirado el dinero en el camino, detrás de él iba un niño que se dio cuenta del accidente del anciano.*

*Sin embargo, mientras avanzaba unos pasos más para llegar al punto donde se encontraba el dinero tirado, el niño se cuestionó ¿debo de decirle que tiro su dinero o tal vez puedo recogerlo y solucionar mi problema?*

*El niño se refería a que su mamá le había dado dinero para la compra de unos materiales de la escuela, pero camino a la papelería el niño se encontró con uno de sus amiguitos y este lo incitó a ir a los video juegos, este accedió y sin darse cuenta pronto se había gastado el dinero destinado a los materiales. El caminaba por la calle angustiado, cuando de pronto suscitó que el anciano que iba delante de él había tirado por accidente su dinero.*

El dilema moral en que se encuentra el niño debe de ser emplazado por cada uno de los escuchas que participan en la dinámica.

Se les debe de dar tiempo para reflexionar y posteriormente realizar las preguntas como ¿tu que harías en el lugar del niño?

Permitir las respuestas de los participantes y después conducir las interrogantes a que por si solos deduzcan la responsabilidad que debe de afrontar el niño con su mamá y el mal uso del dinero, así mismo, con preguntas, acerca si es justo o no para el anciano, conducir las interrogantes hacia la posibilidad de estar en el lugar del anciano y perder el dinero.

Finalmente para concretar las ideas y la intención de la dinámica se puede pasar una copia del siguiente cuestionario a cada participante y que lo contestén individualmente y en silencio, sin poner su nombre y que ellos lo guarden.

1. ¿Me considero una persona honesta?
2. ¿Soy una persona digna de la confianza de los demás?
3. ¿Miento para huir de los problemas?
4. ¿Si alguna vez he robado, cómo me sentí?
5. ¿Cuando hago una cita cumplo y llego a tiempo?
6. ¿Cumplo con mis promesas ?
7. ¿Qué metas u objetivos a corto y largo plazo me voy a proponer para fortalecer mi honradez?

❖ Policias y ladrones

**OBJETIVO:** que los niños comprendan el significado de la honestidad, conocer la importancia de decir y actuar siempre con la verdad, reconocer la satisfacción que da el proceder con honestidad, asi como, comprender la importancia de cumplir con nuestra palabra.

**TIEMPO:** aprox. 15 min.

**MATERIALES:** Una fotografía o recorte de periodico que muestre una problemática social de deshonestidad, y una copia del formato para cada participante.

DESARROLLO:

La maestra seleccionará una serie de imágenes que puedan ser recortadas de periódico o revistas en torno al tema “Efectos sociales de la honestidad”.

Cada alumno elegirá la imagen que más llame la atención, la observará en silencio, reflexionando durante 5 minutos. Cuando la maestra lo indique, cada alumno mostrará la foto al grupo y dirá lo que ha descubierto en ella, ósea, el mensaje o problema que representa. Podrá decir también las reacciones que ha sentido en su interior al ver la imagen; además puede describir otras situaciones que conoce que se relacionan con la imagen.

Cada idea expresada se escribe en el pizarrón para luego sacar una conclusión general. El mensaje o problema que descubrí en la imagen que escogí es: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

La conclusión que sacamos en el grupo sobre el tema es: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como complemento se puede sugerir a los niños que para todos los días de esta semana escoja con tu maestra una actividad en la que practique la honestidad en la escuela (por ejemplo: hago mis tareas de la escuela y de la casa, no digo mentiras, soy sincero (a) con mis amigos (as), etc), para ello se puede proporcionar una hoja con una tabla donde se registren las actividades realizadas en torno a la práctica del valor de la honestidad.

❖ Un detective privado

**OBJETIVO:** fomentar la reflexión y la toma de decisiones en base a las responsabilidades que nos atañen en situaciones cotidianas, principalmente al decir mentiras.

**TIEMPO:** 15 min.

**MATERIALES:** Una impresión del caso solo para el anfitrión y una copia del formato para cada participante.

**DESARROLLO:**

Esta dinámica consiste en jugar a ser detectives y resolver un caso evaluando todas las posibilidades que se presenten.

**CASO A RESOLVER:** Carlos no hizo la tarea. Al día siguiente tuvo un serio problema con la maestra. Carlos le dijo que él no tenía la culpa de no haber hecho la tarea. La labor como detectives es descubrir quién de los sospechosos es responsable de que Carlos no haya hecho su tarea.

Posibles culpables:

Alberto, el hermano menor de Carlos, porque lo obligo a jugar con él, y a Carlos no le quedo más remedio que irse a jugar.

Mariana, la hermana mayor de Carlos, porque estuvo escuchando música en su cuarto y lo distrajo.

El papá de Carlos, porque cuando llego de trabajar quiso cenar con toda la familia, así que Carlos no tuvo más remedio que sentarse en la mesa.

La mamá de Carlos, porque le dijo que levantara sus juguetes, y por levantarlos no puedo hacer su tarea.

Spike, el perro de Carlos porque, estuvo ladrando y hacía mucho ruido.

El lápiz negro de Carlos, porque no tenía punta.

Flops, el gato de Carlos, porque tenía hambre y a Carlos no le quedo otro remedio que servirle su leche.

La televisión de Carlos, porque estaba prendida y había un programa interesante.

La maestra de Carlos, porque se le ocurrió dejar mucha tarea.

El cuaderno rayado de Carlos, porque se queso en el colegio.

La despensa de Carlos, porque estaba llena de galletas.

Conclusiones del tema:

¿Quién podrá ser el culpable?

1. Alberto
2. Mariana
3. El papá
4. La mamá
5. El perro Spike
6. El lápiz negro
7. El gato Flops
8. La televisión
9. La maestra
10. El cuaderno rayado
11. Las galletas
12. Otro sospechoso
13. El mismo Carlos

Conclusiones y notas sobre el caso:

---

---

---

---

---

---



Conclusión del caso:

El verdadero culpable de que Carlos no haya hecho su tarea es:

---

El tiempo aproximado para esta dinámica fluctúa entre los 20 min., el material es una tarjeta para cada participante, donde anotará las conclusiones del caso. Mientras que el caso puede ser ilustrado con una imagen de cada uno de los sospechosos.

❖ “La falacia”

Esta dinámica consiste en el relato de un cuento, con el OBJETIVO de visualizar las consecuencias de las mentiras, y en base a ello identificar la importancia que tiene este valor en nuestra vida cotidiana.

TIEMPO: aproximado para esta dinámica es de 15 minutos.

MATERIAL: el cuento impreso, y algunos de los niños que quieran participar para la representación de la historia.

Las ciruelas

*En un ranchito vivía un señor, su esposa y sus tres hijos. Un día el papá bajó una caja de ciruelas, mandó a su hijo mayor a venderlas al pueblo cercano a su ranchito.*

*El muchacho iba por la vereda cuando se encontró con un viejito de canas y barbas blancas (era un mago disfrazado de anciano) quien le preguntó al muchacho: —¿qué llevas en esa caja hijo? —, y el muchacho, pensando que le iba a pedir una ciruela, le respondió: —llevo piedras—, el anciano le contestó: —pues piedras venderás hijo—. El muchacho siguió su camino hasta llegar al pueblo. Fue grande su sorpresa cuando destapó la caja, eran puras piedras, las tiró y regresó a su casa. Cuando llegó su papá le preguntó: —¿y el dinero de la venta?—, el muchacho respondió: —me tropecé y cayeron todas las ciruelas al barranco—.*

*El padre muy enojado pidió otra caja, y esta vez mandó a su hijo mediano a venderlas. Yendo el joven por la vereda se encontró con el mismo viejito, que le preguntó: —¿qué llevas en la caja hijo? —, y el muchacho, pensando que le iba a pedir un poco le contestó: —llevo carbón—, y el viejito le contestó —pues carbón venderás hijo—. El muchacho siguió su camino hasta llegar al pueblo, cuando destapó su caja, las ciruelas se habían convertido en carbón. Al llegar a su casa le mintió a su padre, diciendo que por un descuido le habían robado toda la fruta. El padre se puso triste porque no podía creer lo que le habían dicho sus hijos.*

*El hijo menor al darse cuenta de lo que había sucedido, fue por una caja de ciruelas, unas maduras y otras verdes, y posteriormente le pidió permiso a su padre para ir a venderlas. En el camino, se encontró con el viejito, y éste le preguntó: —¿qué llevas en esa caja hijo?—, el muchacho respondió: —llevo ciruelas—, el viejecillo sonriendo, el dijo: —pues ciruelas venderás hijo—.*

*El joven siguió su camino hasta llegar al pueblo, y al destapar la caja se sorprendió al ver las ciruelas maduras y de mayor tamaño, mismas que pudo vender a buen precio. Al llegar a su casa, su padre se asombró del dinero obtenido por la venta, sus hermanos también sorprendidos, le preguntaron*

*—¿viste a un viejito por la vereda? —, él contestó: —sí, y me preguntó qué llevaba en la caja, sólo contesté que ciruelas. Sus hermanos simplemente se miraron y comprendieron que debían haber sido honestos desde el principio. A partir de ese día siempre hablaron con la verdad.*

Posteriormente las facilitadoras deben de inducir la reflexión con las siguientes preguntas:

¿Por qué crees que el anciano preguntaba con tanta insistencia a los hermanos qué llevaban en la caja?

¿Cómo crees que se sentía el papá cuando llegaron los hermanos mayores con las manos vacías?

¿Crees que el viejecito mago les dio una buena lección?

¿Crees que sea necesario ser deshonesto para tener éxito?

¿Por qué es importante no engañarse a sí mismo? ¿Sabes cuáles son tus principales fallas?

¿En que situaciones te cuesta trabajo decir la verdad? ¿Sabes aceptar tus errores frente a los demás?

¿Cuál es la mejor forma de ganar amigos? ¿Crees que quien dice la verdad conquista el respeto de los otros?

¿Cómo puedes hacer para ganarte la confianza de los demás?

Al finalizar la dinámica se puede hacer un espacio para concretar los conocimientos

#### **4.3.2. Cooperación: dinámicas para promoverla**

El OBJETIVO GENERAL es fomentar a través de las dinámicas grupales la cooperación principalmente entre iguales, al mismo tiempo intentar generalizarla a todas las relaciones con el significado real que tiene el valor de la cooperación, es decir, sin que los niños se encuentren obligados, sometidos o condicionados por un castigo o premio. Además enfatizar la importancia de cooperar no sólo cediendo, sino también respetando el punto de vista de los demás, sin dejar de decir nuestra opinión, al establecer un fin común que permita: reconocer la necesidad que todos tenemos de los demás.

##### **❖ Construyendo nuestro cuerpo entre todos**

Esta dinámica tiene por objetivo retomar lo aludido por los autores, respecto a la interdependencia que existe en un trabajo en equipo, pero al mismo tiempo resaltando la importancia de cada uno de los integrantes, y por supuesto del papel dentro de la tarea a realizar.

OBJETIVO: al final de la sesión se espera que los niños sean capaces de emitir sus propias definiciones de cooperación en base a la dinámica y reflexión que se vivenciaron durante la sesión, reconociendo la importancia de la cooperación.

Es recomendada principalmente para niños pequeños, aunque con algunas adaptaciones es posible llevarlo a cabo en niños más grandes, de los últimos años de primaria.

TIEMPO: Aprox. 30 minutos.

Esta dinámica consiste en llevar a cabo una tarea en grupo, por lo que los facilitadores deben de construir con anticipación EL MATERIAL: para cada uno de los equipos se necesita un juego de brazos, un juego de piernas, un tronco, y una cabeza por separados, dibujados sobre laminas de carton o cartulina, así como dibujos de ropa que se puedan encimar sobre las piezas del muñeco de cartón. También se necesita pegamento, una cinta para tapar los ojos de uno de los participantes, una tira de tela gruesa y limpia para tapar la boca de uno de los niños, una tira de tela para amarrar las manos y una bufanda para amarrar a la silla.

Se les proporcionará todas las partes del cuerpo de un muñeco de cartón por separado, y varias prendas igualmente de papel (por ejemplo, una falda, un pantalón, dos blusas, un sombrero, estambres de varios colores, una bolsa, un bastón, un suéter) de manera que tengan prendas de donde elegir. Antes de repartir el material, se deben de dar las indicaciones: “ahora, vamos a jugar, sigan las instrucciones y que respeten el papel que les va a tocar. Entre todos nos ayudaremos a realizar lo siguiente: al primer niño del equipo se le amarraran las manos atrás de la espalda, al segundo, se le taparán los ojos, al tercero, se le tapara la boca y al cuarto se le amarrará a la silla. Ustedes pueden negociar a quien le toca que y llegar a un acuerdo rápido, les daremos dos minutos para que lo decidan y lo hagan, una vez que estén listos, lo que tienen que hacer es armar entre todos el muñequito que les vamos a dar, todos deben de ayudar, nadie se puede quedar sin hacer nada. Una vez que lo hayan armado entre todos, tienen que decidir como vestir su muñequito y hacerlo. ¿Está bien o tienen alguna duda?”.

Las indicaciones serán repetidas las veces que sean necesarias. Una vez confirmado que todos comprendieron. Se dará la indicación de comenzar.

El objetivo de esta dinámica es fomentar en los niños la cooperación a través del trabajo en equipo estableciendo un fin común donde todos se vean involucrados, así mismo hacer ver a los niños mediante la vivencia que todos necesitamos de los demás, y que las diferencias entre unos y otros son indispensables para cubrir las necesidades que uno tal vez no puede o no es tan virtuoso.

Al final de la elaboración de la actividad se fomentara la reflexión acerca de la dinámica con preguntas como: ¿Cómo se sintieron en durante el ejercicio? ¿Cómo lo armaron y como lo vistieron, cómo se organizaron? ¿Lo hubiesen podido hacer sin ayuda? ¿Por qué?? ¿Creen que es importante la ayuda entre los compañeros?, ¿será importante que reconozcamos las diferencias de los demás? ¿Cómo podemos cooperar en casa? Para el cierre de la dinámica las facilitadoras deben de concluir la definición del valor, en este caso la cooperación, así como la importancia de usarla, mencionando algunas de las consecuencias actitudinales y emocionales, retomando las aportaciones de los niños.

#### ❖ La abeja reina

Nuevamente retomando al importancia del cuento dentro del los procesos del aprendizaje y muy acorde con la edad de los niños para el cual va enfocada esta propuesta sugerimos llevar a cabo el relato de un cuento para la reflexión de los hechos en torno al tema de la cooperación. Una vez más este cuento esta diseñado, por su complejidad simple para niños de entre primero y segundo grado de primaria.

**OBJETIVO:** promover la internalización de la cooperación y los aprendizajes relacionados con esta, por medio de la personalización de las situaciones y los ejemplos, así como de aterrizar los mensajes en experiencias cotidianas de los niños de esa edad y promover la reflexión acerca de las consecuencias positivas y negativas de diferentes actitudes.

**TIEMPO:** Se estima se lleve a cabo en un tiempo de 15 min.

MATERIALES: únicamente el cuento por escrito, una hoja de papel por niño y lápices de colores para iluminar.

*Érase una vez, un niño que no era muy agraciado, su nombre era Benjamín, él tenía dos hermanos que eran más agraciados y simpáticos a la vista de los demás, ellos siempre se burlaban de Benjamín, le decían que era muy feo, que nadie lo quería porque no tenía gracia.*

*Sin embargo, estos dos muchachitos siempre molestaban a los animalitos, en una ocasión sacudieron un hormiguero, y todas las hormigas salieron regadas por todos lados, desorientadas no sabían hacia donde ir. Al observarlos Benjamín les dijo:*

*-déjenlos en paz, no las molesten, esos animalitos no nos afectan ni nos molestan cuando nosotros jugamos, mucho menos destruyen nuestra casa, pero los muchachos, no les importo la preocupación de Benjamín, dieron la vuelta y se fueron.*

*En otra ocasión, les arrojaron piedras a los patos del lago, ellos comentaban que los patos se cocinar una vez que murieran.*

*Pero entonces llegó Benjamín y les dijo:*

*-Déjenlos en paz, no los molesten, por favor comprendan que ellos están en su espacio.*

*Pero como siempre los hermanos no quisieron escuchar, siguieron caminando y encontraron un panal de abejas, los hermanos lo patearon y trataron de robar su miel. Pero afortunadamente llegó Benjamín y lo impidió.*

*Sus hermanos siempre se molestaban con él, porque les parecía que él siempre echaba a perder sus planes, siguieron caminando y caminando hasta que llegaron a un pueblecito, donde algo había muy raro. Se dieron cuenta de que todos sus habitantes, estaban encantados y estaban convertidos en piedra.*

*Se adentraron en el pueblo, y encontraron a un viejecito, que les dio de comer y les dio refugio en su casita, para que se pudieran recuperar del cansado camino que habían recorrido los tres hermanos.*

*Al otro día, el viejecito les comento que ellos le tenían que ayudar a salvar a la gente que estaba encantada y a los reyes. Para ello tenían que realizar tres tareas, la primera era buscar debajo de musgo 1000 perlas antes de que anocheciera, o ellos también se convertirían en piedra. Comenzaron los dos hermanos de Benjamín, pero no pudieron y terminaron hechos piedra. Al día siguiente siguió buscando Benjamín y en su labor se encontró a las hormigas que sus hermanos habían saqueado su hormiguero, entonces le ayudaron a buscar y encontraron las perlas.*

*La siguiente tarea era buscar una llave en el fondo del lago, pero como benjamín una vez defendió a los patos de ese lago, ellos le ayudaron y cumplieron con la tarea, más pronto de lo esperado.*

*Finalmente, la tercera tarea para salvar al pueblo consistía en investigar cual de las tres princesas del reino había comido la miel, pero esta tarea era la más difícil porque las tres princesas eran muy parecidas, todas parecían muy buenas, pero mientras Benjamín estaba muy preocupado por terminar con la última tarea y salvar a todo el pueblo, iba pasando por ahí la abeja reina del panal que una vez Benjamín había defendido de las travesuras de sus hermanos, entonces la abeja se paro en los labios de la princesa que había comido la miel e inmediatamente lo supo Benjamín.*

*Entonces, el hechizo se rompió rápidamente y todo el pueblo, los reyes, las princesas, y los hermanos de Benjamín volvieron a ser hombres de verdad y todos vivieron felices para siempre. Como agradecimiento a Benjamín, la más agradable de las princesas se caso con él.*

*Y vivieron felices.*

Una vez concluido el cuento, las facilitadoras deben de motivar al grupo a dar opiniones y compartir comentarios acerca del cuento. Algunas frases pueden brindar apoyo, se dará pauta para que los niños compartan que hacen o que piensan hacer para mejorar su actitud hacia la cooperación.

Aunado a esto, se puede complementar este ejercicio con otra estrategia que se ha mencionado en este trabajo como lo son:

❖ Las frases incompletas

**OBJETIVO:** inducir a los niños a completar las frases siguientes, y posteriormente retroalimentar y concretar los puntos positivos, así como hacer énfasis en las emociones y sentimientos que experimentamos con una respuesta positiva.

**TIEMPO:** aproximadamente 15 min. (el tiempo de aplicación va a depender de la cantidad de frases que se elaboren).

**MATERIALES:** una copia del formato de frases incompletas para cada participante.

**DESARROLLO:**

El ejercicio consiste en que cada uno de los niños escriba o complete las frases sin ayuda alguna, pues se ase sobre el principio de la reflexión

1. Mamá está enferma. Yo le demuestro  
solidaridad: \_\_\_\_\_

2. Mi amigo tuvo una mala calificación. Yo le demuestro  
solidaridad: \_\_\_\_\_



Veo que alguien en mi escuela tiene un accidente. Yo le demuestro solidaridad: \_\_\_\_\_

---

❖ Un intercambio de ayuda

El OBJETIVO de esta dinámica es fomentar en los niños la importancia de la cooperación en la vida cotidiana y al mismo tiempo fomentar la toma de decisiones de manera colectiva donde todos se vean involucrados, así como promover la reflexión de que todos necesitamos de los demás en los momentos difíciles y en los no tan difíciles enfatizar la ventaja de una actividad mas fácil porque ayudan entre muchos.

TIEMPO: La duración sugerida para esta dinámica es de 20 min.

MATERIAL: tarjetas de un tamaño de 20 por 30 cm, con una imagen que represente una situación donde se requiera de la cooperación de los participantes, por ejemplo, un anciana cruzando la calle, una señora a la que se le cayeron sus cosas, un niño que se accidento una pierna y una madre haciendo labores domésticas.

DESARROLLO:

Se les pedirá al grupo participante que formen equipos y se les proporcionará a cada equipo una tarjeta que contenga una imagen que represente una problemática de la vida cotidiana, donde sea enfatizada la importancia de la cooperación para la solución de ésta. Deberá ser un problema que se deba a que la gente no coopere o ayude.

Antes de proporcionarles el material la única indicación será: “les vamos a dar unas imágenes y en su equipo van a platicar ¿cómo se puede ayudar en una situación como la que aparece en las tarjetas, entre todos van a sugerir qué hacer y por qué se debe de ayudar en una situación parecida.

Se les proporcionara tiempo y posteriormente se rolaran turnos por equipo, para que exponga al grupo el problema que les dio un equipo y ellos como le dieron solución y sus

sugerencias, además al final de cada exposición el resto del grupo también puede contribuir a las sugerencias.

Esta reflexión se orientara bajo preguntas como:

¿Qué harían ustedes si pasara esto....?, ¿por qué harían esto? ¿Qué pasaría si nosotros no ayudáramos a las personas que están en esta situación?

#### **4.3.3. Tolerancia: dinámicas para promoverla**

Tolerancia". Desarrollar a través de las dinámicas grupales, la habilidad en los niños de saber esperar su turno y aceptar (tolerar) las opiniones de los demás aunque no sean igual a las suyas y transmitir dichas experiencias vivenciadas en el taller en la vida diaria de los niños. Y que al término de cada sesión los niños ejercitaran dichas habilidades en los diferentes ámbitos donde se desarrolla como: casa, escuela, etc.

##### ❖ Ensalada de ideas

**OBJETIVO:** construir la tolerancia a partir del análisis y discusión de lo que pertenece a una categoría de lo que se debe y de lo que no se debe de hacer, por deducción propia de cada uno de los niños, ya que solo se irá guiando por medio de interrogaciones a que ellos distinguan y elijan.

**TIEMPO:** aproximado para llevarse a cabo es de 20 minutos.

**MATERIAL:** cinco imágenes de 30 por 30 cm, que representen acciones de tolerancia, y cinco imágenes de 30 por 30 cm, que representen acciones de intolerancia, todas las imágenes deben de estar relacionadas con la vida cotidiana de los niños, de otra manera sería imposible cumplir con el objetivo, pues ante situaciones desconocidas para ellos, se encontrarían confundidos, y finalmente un papelito para cada uno de los participantes que contenga una tabla como la que se muestra abajo.

## DESARROLLO:

En el desarrollo de esta dinámica se presentará ante el grupo una serie de imágenes que representen acciones de tolerancia, como de intolerancia, se pegarán de forma revuelta en el pizarrón, a lado del cual habrá dos categorías, a la izquierda estará el título de tolerancia y a la derecha el título de intolerancia .

Se debe de la instrucción de : “vamos hacer un ejercicio, aquí hay muchas imágenes, entre todos vamos a elegir cuales son correctas y cuales son incorrectas, de lo que debemos de hacer (señalando los dos extremos correspondientes de la pared). Pero hay reglas: hay que levantar la mano para participar, respetar cuando un compañero está participando, evitar reírse. Entre todos se elegirán las imágenes y se irán cambiando al área a la que se decida que pertenece (izquierda o derecha)”

Una vez que se han clasificado las imágenes en el pizarrón se pide a los niños que hagan equipos de cuatro niños, para reforzar los puntos a tratar sobre el valor de la tolerancia, y se inducirá al grupo a una reflexión con preguntas como:

¿Cómo se sintieron durante el ejercicio?

¿Cómo podemos ser tolerantes? Y ¿por qué es importante que toleremos a los otros?

En esta última pregunta se puede usar la siguiente tabla:

CAUSA	CONSECUENCIA	CÓMO ME SIENTO
-------	--------------	----------------

Las propuestas pueden ser positivas y negativas y se debe de pedir que se relacione con el ejercicio anterior, con lo que vivieron y lo que sintieron

¿Se han preguntado, por qué los demás son diferentes a nosotros?

Respecto de las preguntas y las respuestas las facilitadoras como siempre deberán ir retroalimentando con reflexiones y comentarios que introduzcan a los niños la importancia de las diferencias de las personas y la importancia de que sean respetados tal y como son.

❖ Expresando quien soy y que me gusta

El OBJETIVO: es que los niños generalicen el respeto de la oportunidad de los demás a participar y que desarrollen la capacidad de escuchar a los demás mientras exponen sus propias ideas y respetar esas ideas. Además que el tema es abierto precisamente para el ejercicio de la libre expresión de las ideas personales.

MATERIALES: no requiere de materiales.

TIEMPO: 20 min. Aproximadamente.

DESARROLLO:

Se propone una dinámica para la práctica de la tolerancia, donde se requiere que con anticipación se le pida al grupo pensar en un tema que quieran platicar acerca de ellos (por ejemplo, que les gusta hacer, que no, de su familia, de una actividad que practiquen después de la escuela, etc.).

Se pide que se forme un círculo entre todos, y entonces se darán instrucciones:

“ Ahora vamos a hacer un ejercicio, uno por uno van a ir contando lo que quieran compartir acerca de ustedes, ¿quién quiere pasar primero” (cuando se de esta indicación se enfatizara mucho la regla de levantar la mano para participar y de esperar turno, de no gritar y no agredir, con la finalidad de poner en práctica desde aquí la tolerancia y el respeto al turno de los compañeros) cuando comiencen a querer participar se permitirá que ellos mismos organicen los turnos y cedan el turno enfatizando las reglas, el niño que tenga la palabra tendrá una pelotita y la irán pasando conforme cambie el participante. Se hará mención de una nueva regla “bueno, en este ejercicio va haber una nueva regla: mientras alguien este exponiendo su tarea nadie puede interrumpir o burlarse, el que lo haga, tendrá que contarnos de que cosas hablaba el compañero al que se interrumpió y además explicar en que puede ayudarnos la cosas que esa persona hace”.

Se comenzara la dinámica, uno por uno pasarán mientras todos los demás escuchan.

¿Cómo se sintieron?, ¿tenía ganas de hablar mientras sus compañeros tenían el turno?, ¿les hubiese gustado que los interrumpían mientras era su turno, hasta el grado de no dejarlos hablar? ¿cómo se sentían cuando alguien los interrumpía?

Una vez terminada la reflexión se sugiere dar seguimiento con una técnica como la siguiente.

❖ Reflexiono respecto a mi vida cotidiana

En análisis grupal, o incluso como tarea individual, el proceso de reflexión e internalización se puede extender con el una dinámica del llenado de tablas como las siguientes:

Esta actividad tiene la finalidad u OBJETIVO de generar el análisis de su vida cotidiana de manera cercana con el ejercicio de la tolerancia y hacerlos pensar en donde son las áreas donde se puede mejorar ejercitando la tolerancia.

TIEMPO: aproximado de ejecución de esta dinámica es de 15 min.

MATERIALES: Únicamente requiere de tarjetas para cada uno de los participantes que contenga la tabla siguiente, incluso en el caso de que la reflexión se lleve a cabo de manera grupal, la tabla puede ser pintada en el pizarrón.

Para demostrar a mis papás que soy tolerante voy a ser...	Para demostrarle a mi profesor que soy tolerante voy a...	Para demostrarme que soy tolerante voy a...
-	-	-
-	-	-
-	-	-

En caso de que los niños no sepan como llenar el cuadro o la participación se vea pobre se harán preguntas como:

¿Siempre están de acuerdo con lo que dicen los demás?

¿Por qué es importante que escuchemos a los demás mientras hablan?

¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales?

Después de las respuestas, las coordinadoras deben de resaltar y rescatar con qué acciones se demuestra la tolerancia y la importancia que esta tiene para la convivencia agradable y sin conflictos.

#### ❖ La silla caliente

La técnica de la silla caliente citada por Díaz (s/a) se encuentra adaptada para el valor de la tolerancia; donde el OBJETIVO es guiar la reflexión a aceptarnos como somos son los defectos y virtudes que cada uno tiene, asimismo también aceptar las diferencias de los otros, pero que no por ello malos o peores o mejores, simplemente aceptarnos con nuestros defectos y virtudes.

TIEMPO: La duración de la dinámica está en función de la personalidad de cada participante elegido.

MATERIALES: una silla

DESARROLLO:

La silla caliente surge como una necesidad de aceptación a un grupo a partir de lo conocido y lo desconocido de cada participante. Como una búsqueda de todas aquellas debilidades y fortalezas que tiene el ser humano para enfrentarse a sí mismo y a los demás. Con el único objetivo, de reconocer que se trabaja con seres humanos que piensan y sienten como cualquiera. Pero que se les da la oportunidad de descubrir en sí mismos su capacidad de adaptación, aceptación y consolidación de su propia personalidad, con la finalidad de ingresar a cualquier medio sin temor a arriesgarse, dando valor a su autoestima y fortaleza en su carácter.

Cada participante tiene la opción de pasar de manera voluntaria en el momento en que es elegido al azar para sentarse en una silla al centro del salón, sin que evoque ninguna palabra, simplemente será un buen escucha.

Rodeado por un círculo de compañeros que le van a dirigir unas breves palabras y que van a hacer aportaciones con respecto a su persona, con la intención de mejorar su autoestima, de aclarar malos entendidos, de fortalecer lazos de amistad o de iniciar relaciones humanas nuevas. Todo ello con la firme convicción de aprender a vivir lo más afectivamente posible con sus compañeros de generación y así dar inicio a nuevos proyectos y programas en apoyo a la comunidad social con la que se convive.

Todas las aportaciones que se le den a las personas elegidas tienen que ir asistidas de una comunicación cuidadosa, respetuosa, asertiva y perlada de comentarios que fortalezcan esos lazos de amistad, ya que siendo lo contrario se les penaliza con hacer ejercer el código de honor que firman al inicio de la dinámica.

El cierre de la dinámica termina con la participación del profesor (a) como parte elemental de la generación ya que él o ella también pasa al centro a ser otro buen escucha.

#### Características para la retroalimentación de la dinámica

- Llevarla a cabo con un grupo de personas que por lo menos hayan convivido un año.
- El número de participantes no sea mayor de 25.
- Que la dinámica se de en un espacio físico ventilado y silencioso.
- Que sea dirigida por una persona especialista y experta en manejo y control de grupos.
- Que la participación sea libre más que impuesta.
- Que las condiciones bajo las que se da como es la firma del código de honor se de al inicio de la misma, no dejarlo para después.
- La retroalimentación que se da a la participación de cada participante se otorgue al término de cada sesión.

- Nunca dejar a un participante con la sensación de sentirse mal, sino como una apertura al cambio o modificación de conducta para ser cada día mejor.

#### Resultados cualitativos

- Apertura a las necesidades psicoafectivas y de comunicación de los adolescentes
- Participación grupal e individual activa y dinámica.
- Consolidación de relaciones afectivas, con la intención de tener sentido de pertenencia a un grupo
- Valoración y conceptualización de la personalidad de cada participante.
- Apertura a una gama de emociones propias de todo ser humano, desde el llanto hasta la risa.
- Surgimiento de nuevos proyectos académicos en beneficio de la comunidad académica y extraacadémicas.

Se considera una dinámica fuerte, en la que la confrontación con uno mismo y con los demás, sirve como una reflexión personal, que nos hace ser más conscientes de las actitudes positivas o negativas que se emiten en el actuar con los demás, y esto lleva al mejoramiento de las relaciones humanas (Díaz, s/a).



## CONCLUSIÓN

De acuerdo con la concepción adquirida del análisis teórico que en este trabajo se llevó a cabo podemos concluir que los valores son un eje importante para la construcción de una sociedad y su cultura, los valores responden a las necesidades e intereses de cada grupo social. Los valores forman parte de un círculo de transformación donde la sociedad plantea los valores que requiere, pero al mismo tiempo, los valores evolucionan la dinámica de la comunidad.

Como parte de esta construcción cultural, la escuela juega un papel prioritario en el alivio de los problemas sociales, y la difusión de los valores, sin embargo, no existe una relación estrecha entre la teoría y la práctica.

Respecto a esto, podemos manifestar que esta premisa de la brecha entre lo que se dice y se hace representa el mayor reto a la hora de construir valores en la escuela, la casa o cualquier contexto. De aquí que concluyamos que la propuesta de este trabajo planteada es una de las alternativas para satisfacer las necesidades como la incongruencia teórica-práctica que se enfrenta a nivel mundial.

Reiteraremos que, desde la perspectiva histórico- cultural la vivencia o “práctica social” es la forma significativa de construir valores, infundados y concretados por medio de la reflexión y análisis individual, internalizados y mantenidos por herramientas, mediadores y la autorregulación de la propia conducta, adecuada al contexto de cada sociedad o grupo social.

En la actual sociedad postmoderna orientada al fin del paradigma del progreso, se sitúa la tecnología, en la cual es importante subrayar la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación moral, en la crisis axiológica y comunicativa.

Este marco contextual demanda una reorganización y replanteamiento de que valores reforzar y la unificación en el sentido de estos, fomentando para ello el trabajo en

equipo, donde participen los principales mediadores de conocimiento en el desarrollo de los niños, como padres, profesores y adultos en general.

En concreto, la postmodernidad plantea como eje una sociedad en crisis de todo tipo y en todas direcciones, donde el papel de la educación es primordial para la mediación de valores reguladores de las conductas que pueden deformar y destruir la vida social.

A todo ello se adhiere lo que algunos autores citados mencionan acerca de la falta de unión entre el sistema educativo formal y la investigación educativa, de donde se podría alimentar el currículo y las mejoras a las estrategias usadas dentro de las aulas. Y sumándonos a los autores que ya hacen mención de esto, podemos asegurar que uno de los cambios en los que se deben de inclinar los esfuerzos refiere al cambio del sistema educativo nacional en México, tanto a nivel administrativo, curricular, investigación para la toma de decisiones, como el mayor involucramiento de los padres en la educación de los niños; que pueda ser capaz de incluir un verdadero trabajo en equipo para la construcción de valores, como la democracia, la tolerancia, el respeto, la equidad, la cooperación y la honestidad.

Respecto a la investigación, debemos sugerir y recordar que somos nosotros los psicólogos quienes jugamos un papel determinante en la investigación educativa que contribuya a las mejoras; buscando la objetividad en la detección de necesidades y la adecuadas estrategias a implementar a los diferentes sectores de la población. Además de ello, poniendo énfasis en adquirir nuevos medios y herramientas para la educación, acordes a los avances tecnológicos que existen y en que los niños de la postmodernidad están involucrados y principalmente interesados. Sería paradójico evolucionar las estrategias de educación y tener la intención de crearlas innovadoras, si no se echará mano de los medios, que aunque sabemos, tienen una influencia negativa, tal como se mencionó en el capítulo uno. Sin embargo, lo más importante entre estos dilemas del uso o no de las tecnologías, es esclarecer mediante la construcción de valores a analizar, reflexionar y decidir por sí mismos, que es bueno de ellos y que no, y utilizarlo a su favor; finalmente la tecnología siempre estará invadiendo las formas de vida, y sería imposible no vernos expuestos a su

influencia insertados en un mundo globalizados, la generación de éstos avances físicos y computacionales no está en nuestras manos, pero si el uso adecuado de ellos.

A todo esto, hemos mencionado la construcción de los valores, la importancia de éstos dentro de la sociedad, el papel de los medios de comunicación y la inmersión en una cultura postmoderna, pero hemos de ser prudentes para concluir que hablar de valores es un tema amplio y que se presta a denotar como subjetivo, pero como se pudo apreciar en este trabajo, a partir de todas las aportaciones de los autores, de los debates y dilemas planteados aquí, como autoras y partidarias de la perspectiva histórico-cultural, mantenemos *que, los valores son parte de la personalidad manifestadas a través de las actitudes bajo diferentes situaciones, donde el contenido corresponde a los significados socialmente aceptados para un bienestar individual y social, de manera que el valor lo construye sólo el sujeto de manera individualizada, pero retomando la historia que ha tenido en interacción con la sociedad en su conjunto (instituciones, escuelas, familia, comunidad, etc), convirtiéndose en un importante regulador de su comportamiento.*

Además, como se plateó en el capítulo 1, los valores están íntimamente ligados a las **actitudes**, dado que los valores constituyen la base de las actitudes y las conductas externas, que incluso son consideradas las actitudes, como indicadores de los valores que poseen los individuos (Sarabia, 1992; en Baxter, 2003 y Vinuesa, 2002), lo cual resulta de primordial importancia dado que son las actitudes las que demuestran que ha existido un cambio en la percepción de las situaciones y con ello un cambio en los valores de esa persona.

Aunado a ello, Vinuesa menciona que las actitudes están compuestas de tres elementos: el afectivo (lo que se siente), el cognitivo (lo que se piensa) y el conductual (lo que se hace), que se ven involucradas durante una situación determinada y que está íntimamente influenciada por los valores de la persona.

Como se planteó en este trabajo, los valores son formados a través de la experiencia, son mediados por las personas y las situaciones diarias, así como internalizados por medio de herramientas que genera la propia vivencia, los valores son el producto de la práctica

social, es decir en la interacción con el otro en un entorno construido por la historia de cada uno de los participantes. Entonces los valores y las actitudes se construyen a lo largo de la experiencia del individuo y se van transformando en el tiempo de acuerdo a las necesidades y demandas del entorno donde se desenvuelva el sujeto.

Aunado a todo esto, es bien considerado que el diseño del presente taller de construcción de valores se guía tomando en cuenta el proceso de autorregulación y por tanto, la evaluación de la internalización de los valores por medio de las actitudes en sus tres elementos (afectivo, cognitivo y conductual).

La importancia de la construcción de valores en los individuos desde temprana edad radica en la prevención y alerta ante problemáticas sociales como la drogadicción, el vandalismo, el alcoholismo, la delincuencia, el embarazo adolescente, etc., que se desencadenan desde la infancia por la falta de valores, de atención y educación sincronizada entre la familia, la escuela y la sociedad. A ello viene que la importancia de los contextos en que se desarrollan las personas esté organizada para ofrecer una congruencia entre lo que se dice y se hace, así como coordinación entre los diferentes contextos de interacción, para que se pueda llevar a cabo la construcción de los valores, tal como lo menciona Joseph (2003).

Aunado a esto, reiteraremos que el papel que juega el estado, como la escuela, la sociedad y la familia son rectores de la construcción de valores a lo largo de toda la vida, ninguno de estos elementos es menor que otro, cada uno de ellos juega un papel importante en la cimentación de los valores. Por una parte, el estado es quien rige las leyes aplica sanciones al incumplimiento de estas, que están involucradas y creadas en base a los valores de una comunidad en común, así como estipula y establece la relación con otros países e interfiere en la percepción de otras culturas y “razas”, al mismo tiempo que es la escuela la que intercambia experiencias entre individuos de diferentes tradiciones y costumbres, que también incluye normas y que se llevan a cabo para la interacción de grupos, principalmente en la interacción de iguales; además de que juega un papel importantísimo en la construcción y comprensión de nuevos valores, de patrones y

estrategias de aprendizaje, la escuela es el contexto de interacción entre los pequeños seres y los profesores que ejercen el papel de un agente de cambio.

Sumado a ello, se encuentra el papel de la familia, que es cardinal para la coherencia entre lo que se dice y se hace, es la institución primera donde comienzan las primeras experiencias y las primeras regulaciones ante las conductas “adecuadas” o “inadecuadas”.

Por otra parte, respecto a las perspectivas teóricas con que fue abordado el tema de los valores (en el segundo capítulo), podemos concretar que cada una de ellas aporta elementos importantes a la formación de valores, sin embargo, por la delicadeza y en especial por el proceso de enseñanza – aprendizaje que implica la construcción de valores, desde nuestro punto de vista es la más adecuada a la práctica social y al aprendizaje significativo y a la importancia de la experiencia de que somos partícipes los humanos la teoría más acertada resulta la histórico cultural de Vygotsky.

En concreto, la perspectiva histórico- cultural alude a las mejores estrategias que conducen a la construcción de valores de manera significativa y proactiva, sin duda, la experiencia propia es una de las rutas a la internalización de los valores, además, esta perspectiva incluye aspectos que se ven involucrados de manera muy fehaciente, tales como los afectos, las actitudes, la autorregulación y el papel primordial que juega la familia, los docentes y todos los sujetos como mediadores del conocimiento y de la regulación de las conductas.

En base a lo aludido respecto a las estrategias, sugerencias, e importancia de los valores y el enfoque pedagógico, se torna pertinente mencionar que el objetivo es proporcionar teóricamente elementos para la planeación de un taller vivencial en la formación de valores la cual se encuentra dirigido a escolares de educación básica, con el fin de dar un significado cognitivo (saber como se define), afectivo (promover la reflexión acerca de los sentimientos negativos y positivos que contiene ejercer o no los valores) y conductual (aprender a ser coherentes o al menos intentarlo, en lo que se aprende y lo que se hace, es decir, ejercer con acciones voluntarias los valores). Enfatizando su importancia en la convivencia con los iguales, los adultos y uno mismo.

Esperando que el impacto de esta composición sea significativo para los infantes y se promueva el ejercicio de los valores de forma conciente y generalizada, y no de forma tradicional (obediencia y conformismo), enfatizando la importancia en la interacción con el otro, para la *co-construcción de valores*, así como promover en los niños la concientización de las consecuencias que trae consigo el ejercicio de los valores. La importancia de la propuesta hecha acerca de la planeación de un taller vivencial de valores en niños de educación básica, es de cierta manera para recuperar una formación de valores que comprenda tanto lo cognitivo, como lo emocional y conductual, empleando así una calidad de vida en función de un aprendizaje significativo que se transmita a partir de una perspectiva dialógica, convirtiendo a los padres de familia en facilitadores de la apreciación /transmisión de valores en base a las experiencias vivenciales.

Además, resulta relevante mencionar que desde un punto de vista psicológico, la formación de valores es fundamental para el desarrollo personal y primordialmente para el establecimiento de relaciones con los otros (incluyendo iguales) de forma armónica y significativa.

La comprensión, mas allá del aprendizaje mecánico de lo que son los valores, permite un apto desempeño individual dentro de la sociedad que a su vez proporciona las armas suficientes para establecer vínculos significativos que sustentarán la estabilidad de convivencia con el entorno en el que se desempeñe el sujeto, sin importar los desajustes o cambios. Así mismo le brinda fortaleza a su autoconfianza y la formación de su persona.

Podemos concluir al final de este trabajo que la enseñanza de los valores nunca se deberá de plantear en términos de una simple transmisión verbal o adoctrinamiento. El aprendizaje de los valores tampoco se entiende como un proceso personal o privado, ni relativo a unas circunstancias o contextos culturales; sino que es un aprendizaje internalizado, mediado por la sociedad con la que interactuamos día a día.

Al adoptar este trabajo un marco histórico cultural, se pretende en primera instancia que se comprenda la premisa de la perspectiva para el desarrollo de la propuesta de taller que era la finalidad última, por lo tanto, mantenemos que el desarrollo y la formación de los

valores son el resultado del desequilibrio entre dos maneras diferentes de juzgar un hecho, o del conflicto producido en una determinada situación.

Bajo esta idea, el desarrollo de un taller es recomendable diseñar situaciones donde se pueda no sólo experimentar el conflicto, sino crear las condiciones para que las alumnas y alumnos argumenten, adopten la perspectiva de otra persona, y traten de tomar decisiones basadas en principios y no en normas culturales.

Asimismo, consideramos prudente sea tomada en cuenta una educación en valores no como algo formal, tal como una asignatura específica, pero sí trabajar en conjunto y congruencia en áreas como la educación ambiental, educación para la salud y sexual, la educación vial, la educación para la paz, para la igualdad de oportunidades, para el consumidor, y la educación multicultural.

A pesar de que la educación moral no debería incluirse como contenido específico de ninguna materia, es necesario concretar y sistematizar las estrategias a utilizar, comenzando por una reflexión del propio profesorado.

Dando sentido todo esto y en colaboración con el pensamiento kohlberiano, nos atrevemos a aludir que el razonamiento moral de los alumnos, puede evolucionar a estadios más equilibrados de razonamiento moral tras una intervención que reúna determinadas condiciones.

Aunado a esto, consideramos que es importante que la escuela minimice sus quejas acerca de las condiciones sociales y familiares que afectan negativamente al desarrollo personal y escolar de algunos alumnos y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa. Creemos que la escuela tiene que reaccionar ante el alto grado de fracasos escolares y alumnos en riesgo de inadaptación y exclusión. Asimismo sugerimos que los educadores por su parte deberían desarrollar la empatía, el pensamiento positivo, el optimismo y, en definitiva, todas aquellas fortalezas y habilidades que ayuden a modificar actitudes negativas tanto propias como del alumno. En

medida que estemos limitados por nosotros mismos a creer que las condiciones impiden un cambio en los valores de la sociedad, es el tamaño de los obstáculos y el equivalente en tiempo que nos llevará a construir personas con autocontrol y empatía.

Finalmente y recuperando los planteamientos de los autores citados en el presente trabajo, en cuanto a las problemáticas de la actual época en la que nos encontramos inmersos, consideramos que cada persona construye y se apropia de los valores, de manera dinámica, activa e influenciada por los conocimientos de su cultura y época, lo cual permite generar y crear su “identidad psíquica”, donde la persona es única, semejante y diferente, dado que esa es la condición necesaria para relacionarse con los otros y así formar su intersubjetividad.

Partiendo de lo argumentado, creemos que para una mejor y completa propuesta ésta se podría ampliar en términos de la participación extensa en el taller tanto de los padres de familia como de aquellos parientes que se encuentren a cargo de la educación de los niños, para así generar una congruencia entre vivencias en el hogar- escuela y docentes – padres.

Por lo tanto queda claro que como profesionales en el área de la educación y de la sociedad en general, tenemos un compromiso con la promoción del cambio, principalmente con la iniciativa de nosotros mismos y nuestros más cercanos.



## REFERENCIAS

Acevedo, A. (1997). *Aprender jugando II. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: Limusa.

Aguilar, M. J. (1991). *Cómo animar un grupo. Técnicas grupales*. México: El ateneo.

Aparicio, T. (s/a). ¿Qué es la tolerancia?. En [www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID\\_CATEGORIA=2509](http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=2509). recuperado en febrero del 2009.

Arrieta, Y. (s/a). Los cuentos infantiles son clave de la educación. En [www.Educaciónenvalores.org/slip.php?article567](http://www.Educaciónenvalores.org/slip.php?article567). Recuperado en enero del 2009.

Baxtér, E. P. (2003). *¿Cuándo y Dónde educar en valores?*. Cuba: Pueblo y educación.

Boggino, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela: Una propuesta didáctica institucional*. Argentina: Homo Sapiens.

Carrera, L., Eijo, S., Estany, A., Gómez, M., Guich, R., Ojeda, F., Planas, T., Serrats, G. (2003). *¿Cómo educar en valores?*. Madrid: Narcea

Caacciari, M y Martín, C. (1997). *Diálogo sobre la solidaridad*. Barcelona: Herder.

Cifuentes. (2001). *Educación para la tolerancia: una pedagogía de la libertad de la conciencia*. Madrid.

Covarrubias, (2008). “*La afectividad parental y las estrategias disciplinarias en familias mexicanas y contemporáneas*”. Tesina de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex., México.

- Cuevas (2002). *Alumnos de educación primaria en el contexto mexicano*. La Habana.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético- políticos de la educación*. México: Paídos
- Díaz, A. R. *La silla caliente*. México:Preparatoria del ITESM- CCV. En: [www.gerza.mx](http://www.gerza.mx)  
Recuperado en febrero de 2009.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Duart, J. y Sangrá, A. (Eds.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Capítulo 1 educar entre espacio y tiempo. Apartado: educar en valores por medio de la web. España: Gedisa
- Eguia, F. (2003). *Educación en la tolerancia y en la responsabilidad*. Madrid: Eos
- Fuentes, V. N. C. *Aplicación de dinámicas de grupos en la educación a través del aprendizaje colaborativo*. Aguascalientes: ITESM. En: [www.gerza.mx](http://www.gerza.mx). Recuperado en Febrero del 2009
- Florentino, B. (2001). *La educación en valores en la escuela y la formación del profesorado*. Organización de los estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. En: <http://www.oei.es/valores2/morillo.htm>.  
Recuperado en Noviembre/2008.
- Freud, S. (1977). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Freud, S. (2000). *Interpretación de los sueños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca nueva.

- Giniebra, R. (2002). *Los valores en la juventud*. La Habana: Facultad de psicología. Universidad de la Habana .
- Guevara, Y., Rueda, E. Rivas, O. Y Rocha, H. (2004), Análisis de las interacciones maestra-alumno durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. División Iberoamericana (México, America del sur, el Caribe y España): Internacional Thomson.
- González y América (1995). Panorama de la educación. Problemas actuales en la educación a nivel mundial, en América Latina y Cuba. En: *Pensamiento reflexivo y creatividad (PRYCREA)*. La habana: Academia.
- Hofstede, G. (1999). La virtud y la verdad. *Culturas y Organizaciones*. En: *La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza.
- Joseph, M., Roviora, P. (2003) *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paídos.
- Kamen, H. (1987). *Nacimiento y desarrollo de la tolerancia en la Europa moderna*. Madrid: Alianza.
- Latapí, P. S. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética en la educación*. México: UNAM.
- Lemke, J. L. (1997). Estrategias de control: valores y verdad. En: *Aprender hablar ciencia. Lenguaje, aprendizajes y valores*. México: Paidós.
- León, S. (2007). *La construcción de los valores*. México: Época

Lozano, M. (1997). "Jugar y aprender en la escuela". Revista de psicodidáctica. 4, 89-101.

Martínez, F. y Prendes, M. (s/a). La enseñanza ante el desarrollo tecnológico del siglo XXI. Universidad de Murcia. En : <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/paz12.pdf>.  
Recuperado en Noviembre/2008

Medrano, S. (1999). "¿Es posible enseñar y aprender valores en la escuela?" Revista de psicodidáctica. 7. 67-81.

Naranjo, J. (2002). **Los valores de la sociedad moderna**. México, Guadalajara: SEIP.

ONU para la educación, la ciencia y la cultura (1995). **El significado de la tolerancia**. En [www.portal.unesco.org/es/ev.php](http://www.portal.unesco.org/es/ev.php): Autor. Recuperado en abril del 2009.

Ortiz, M., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. y López, F. (2008). Predictores familiares de la intenalización moral en la infancia. Psicothema. (En red). 20 (4) 712-717.  
Disponible en: [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com). Recuperado en febrero del 2009.

Osnaya, I. (2001). **Condiciones para la construcción de valores en la escuela**. Tecnológico de Monterrey, campus estado de México: Razón y palabra (23).  
En:<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/fcys/2001/noviembre.html>.  
Recuperado en Noviembre del 2008.

Peteiro, L., Rodríguez, M. y Rodríguez, R. (2007). **La educación desde un enfoque histórico-social: importancia para el desarrollo humano**. Cuba: Universidad central "Marta Abreo" de las Villas. Disponible en: [www.psicologiacientifica.com](http://www.psicologiacientifica.com),  
Recuperado en febrero del 2009.

Pia, M. (2002). **Robos y mentiras en la infancia: ¿maldades o delitos?**. Disponible en: [www.Educarchile.com](http://www.Educarchile.com). Recuperado en marzo del 2009.

Piaget, (1973). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.

Fundación de la solidaridad y el voluntariado de la comunidad valenciana y la universidad de Valencia. (2005). *Educación en valores. Primer congreso de educación en valores*. Valencia: Autor.

Schmelkes, S. (2004, a). *Educación para la solidaridad: reflexión desde la pedagogía*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.

Schmelkes, S. (2004, b). ¿Cómo formar en valores?. En: *La formación de valores en la educación básica*. Editorial: Biblioteca para la actualización del maestro.

Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. y Cooper, M. (Eds.). (2001). Introducción y perspectivas teóricas. En: *Los valores de la educación*. Barcelona: Gedisa.

Requena, E. E. (s/a). *La dinámica de grupo como herramienta de éxito en el proceso de cambio*. Disponible en: [www.gerza.mx](http://www.gerza.mx) Recuperado en: Febrero de 2009

Secretaría de Educación Pública (SEP) e Instituto Federal Electoral (2001). *Derechos y valores para la niñez mexicana: Manual para la formación de maestros*. México: Autor.

Tierno y Escaja (s/a). *Las mentiras de los niños*. Disponible en: <http://www.aciprensa.com/Familia/mentiras.htm>. Recuperado en febrero del 2009.

Tinoco, J. (2002). *Reportes y asociaciones internacionales Documentos de la ONU y UNESCO*, extraído de un documento de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Recuperado en noviembre del 2002.

UNESCO (1995). *Declaración de principios sobre la tolerancia*. Disponible en: [www.portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13175&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://www.portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Recuperado en febrero del 2009.

Uriarte, J. (2006). "Construir la resiliencia en la escuela". *Revista de psicodidáctica*. 11 (1), 7-24.

Vilanou, C. y Colleldemon, E. (2001). *Historia de la educación en valores*. Vol. II. España: Descleé de Brouwer.

Vinuesa, M. P (2002). *Construir valores: Currículo con aprendizaje cooperativo*. España: Desclee De Brower.

Vygotsky, L. (2003). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto sol.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: observación*. México: Paidós. Pág. 49-67.

Yus, R. (1997, a). El principio de cooperación de Grice. En: *Cooperación y relevancia*. España: Universidad de Alicante.

Yus, R. (1997, b). Cooperación en la escuela a la cooperación para el desarrollo. En: *Educación desarrollo y participación democrática*. Madrid: ACSUR.

Sin autor (2004). *Educación para la tolerancia*. Disponible en: [www.educarchile.com](http://www.educarchile.com). Recuperado en marzo del 2009.

[www.gerza.mx](http://www.gerza.mx). Teorías Modernas de Aprendizaje y Dinámicas de grupo. Recuperado en febrero del 2009.

**ANEXOS**

Sesión 2		Tema: <b>COOPERACIÓN</b>		Duración: 60 minutos	
<b>OBJETIVO:</b> Al final de la sesión los niños serán capaces de emitir sus propias definiciones de cooperación en base a la dinámica y reflexión que se vivenciaron durante la sesión y reconocerán la importancia de la cooperación entre iguales, al establecer un fin común que permita: la libre expresión de las ideas, la tolerancia de las ideas de los demás y la reflexión acerca de todos necesitamos de los demás.			<b>Coordinadoras:</b> Torres Velázquez Mildredt Gabriela Zepeda Santin Nancy		
SUBTEMA	TÉCNICA / DINÁMICA	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIALES	
*Saludo y aplicación de dinámica de cooperación total.  (repartición de gafetes, por medio de un compañero del mismo grupo)	*Construyendo nuestro cuerpo para todos.	*La actividad comenzará a la 9:30 am, una vez que se halla efectuado un saludo con entusiasmo y recordado la portación de su gafetito.  Inmediatamente, se dará a los niños la indicación de formar equipos de cuatro, procurando elegir compañeros con los que casi no conviven o juegan, una vez hechos los equipos se pedirá que se establezcan en un lugar del salón con una mesa en medio y ellos alrededor.  Se les proporcionará todas las partes del cuerpo de un muñeco de cartón por separado, y varias prendas igualmente de papel (por ejemplo, una falda, un pantalón, dos blusas, un sombrero, estambres de varios colores, una bolsa, un bastón, un suéter) de manera que tengan prendas de donde elegir. Antes de repartir el material, se darán las indicaciones: "ahora, vamos a jugar, sigan las instrucciones y respeten el papel que les va a tocar. Entre todos nos ayudaremos a realizar lo siguiente: al primer niño del equipo se le amarraran las manos atrás de la espalda, al segundo, se le taparán los ojos, al tercero, se le tapara la boca y al cuarto se le amarrará a la silla. Ustedes pueden negociar a quien le toca que y llegar a un acuerdo rápido, les daremos dos minutos para que lo decidan y lo hagan, una vez que estén listos, lo que tienen que hacer es armar entre todos el muñequito que les vamos a dar, todos deben de ayudar, nadie se puede quedar sin hacer nada. Una vez que lo hayan armado entre todos, tienen que decidir como vestir su muñequito y hacerlo. ¿Está bien o tienen alguna duda?".	30 min	-# juegos de partes de cuerpos humanos de cartón a color.  - el mismo # juegos de colección de ropa distinta de cartón, a colores. (incluye: una falda, un pantalón, dos blusas, un sombrero, estambres de varios colores, una bolsa, un bastón, un suéter).  -una cinta para tapar los ojos. Una tira de tela gruesa y limpia para tapar la boca, una tira de tela para amarrar las manos y una bufanda para amarrar a la silla, para cada equipo.	



<p>Un cuento para reflexionar</p>	<p>La abeja reina</p>	<p>Las indicaciones serán repetidas las veces que sean necesarias. Una vez confirmado que todos comprendieron. Se dará la indicación de comenzar.</p> <p>El objetivo de esta dinámica es fomentar en los niños la cooperación a través del trabajo en equipo estableciendo un fin común donde todos se vean involucrados, así mismo hacer ver a los niños mediante la vivencia que todos necesitamos de los demás, y que las diferencias entre unos y otros son indispensables para cubrir las necesidades que uno tal vez no puede o no es tan virtuoso.</p> <p>Al final de la elaboración de la actividad se fomentara la reflexión acerca de la dinámica con preguntas como:  ¿Cómo se sintieron en durante el ejercicio? ¿Cómo lo armaron y como lo vistieron, cómo se organizaron? ¿Lo hubiesen podido hacer sin ayuda? ¿Por qué?? ¿Creen que es importante la ayuda entre los compañeros?, ¿será importante que reconozcamos las diferencias de los demás? ¿Cómo podemos cooperar en casa?</p> <p>Consiste en contarles un cuento relacionado con la cooperación.  Érase una vez un niño que no era muy agraciado, se llamaba Benjamín, él tenía dos hermanos que eran muy guapos, ellos siempre se burlaban de él.</p> <p>Pero ellos siempre molestaban a los animalitos, una vez sacudieron un hormiguero, entonces, Benjamín les dijo:  -déjenlos en paz, no las molesten.</p> <p>Después otra vez, les arrojaron piedras a los patos de un lago, ellos pretendían comérselos una vez que los pobres patos murieran.  Pero entonces llego Benjamín y les dijo:  -Déjenlos en paz, no los molesten.</p>	<p>15 min</p>	<p>- Cuento por escrito que nosotros llevaremos.</p> <p>-dibujo que haga alusión al cuento de la abeja Reina.</p>
-----------------------------------	-----------------------	---	---------------	---

		<p>Siguieron caminando y encontraron un panal de abejas, los hermanos lo patearon y trataron de robar su miel. Pero afortunadamente llego Benjamín y les dijo. -déjenlas en paz. No las molesten.</p> <p>Sus hermanos siempre se molestaban con él , porque les parecía que el siempre echaba a perder sus planes, siguieron caminando y caminando hasta que llegaron a un pueblecito, donde algo había muy raro. Se dieron cuenta de que todos sus habitantes, estaban encantados y estaban convertidos en piedra.</p> <p>Se adentraron en el pueblo, y encontraron a un viejecito, que les dio de comer y les dio refugio en su casita, para que se pudieran recuperar del cansado camino que habían recorrido los tres hermanos.</p> <p>Al otro día el viejecito les comento que ellos le tenían que ayudar a salvar a la gente que estaba encantada y a los reyes. Para ello tenían que realizar tres tareas, la primera era buscar debajo de musgo 1000 perlas antes de que anocheciera, o ellos también se convertirían en piedra. Comenzaron los dos hermanos de Benjamín, pero no pudieron y terminaron hechos piedra. Al día siguiente siguió buscando Benjamín y en su labor se encontró a las hormigas del otro día y entonces le ayudaron a buscar y terminaron la tarea.</p> <p>La siguiente tarea era buscar una llave en el fondo del lago, pero como benjamín una vez defendió a los patos de ese lago, ellos le ayudaron y cumplieron con la tarea.</p> <p>La última tarea consistía en investigar cual d las tres princesas del reino había comido la miel, pero esta tarea era la más difícil por que las tres princesas eran muy parecidas, todas parecían muy buenas, pero mientras Benjamín estaba muy preocupado por terminar con la última tarea y salvar a todo el pueblo, iba pasando por ahí la abeja reina del panal que una Vez Benjamín había defendido de las travesuras de sus hermanos, entonces la abeja se paro en los labios de la princesa que había comido la</p>		
--	--	---	--	--

<p>*definición de cooperación</p>	<p>*reflexión construyamos la cooperación.</p>	<p>miel e inmediatamente lo supo Benjamín.</p> <p>Entonces, el hechizo se rompió rápidamente y todo el pueblo, los reyes, las princesas, y los hermanos de Benjamín volvieron a ser hombres de verdad y todos vivieron felices para siempre. Como agradecimiento a Benjamín, la más agradable de las princesas se caso con él. Y vivieron felices. (ver anexo)</p> <p>Al final se motivara a dar opiniones y compartir comentarios acerca del cuento. Con apoyo de unas frases que mencionarán las coordinadoras, se dará pauta para que los niños compartan que hacen o que piensan hacer para mejorar su actitud hacia la cooperación. -Mamá está enferma, yo le demuestro mi ayuda: -Mi amigo tuvo una mala calificación en su tarea yo le demuestro mi cooperación: -veo que un compañero en mi escuela tuvo un accidente, yo le demuestro mi cooperación.</p> <p>Además se incluirán preguntas para promover la reflexión: ¿Para que nos sirve ser cooperativos con las personas? ¿Qué pasaría si nosotros no ayudáramos a los demás? ¿Qué pasaría si los demás no nos ayudarán a nosotros?</p>	<p>10 min.</p>	<p>-imagen en cartulina que represente cada una de las frases que exponen las situaciones a las que el niño muestra cooperación.</p>
<p>*Reflexión “criterio de evaluación de la sesión”</p>	<p>*¿Que sentimos y que aprendimos!</p>	<p>Posteriormente en grupo se fomentará la participación acerca de ¿qué es la Cooperación?, con la finalidad de que ellos mismos construyan (con la vivencia y la reflexión) que es este valor y en base a esto se discutirá la importancia de la cooperación en la vida diaria, esta estrategia presenta como ventaja que ellos mismos auto descubran el significado de este valor, no solo como un concepto, sino como una actitud, además como será en sus propias palabras, habrá mayor comprensión y asimilación de este valor. Aunque también las coordinadoras intervendrán para remarcar los puntos importantes que caracterizan a la cooperación y hacer más significativo y rico el taller.</p>	<p>5 min.</p>	

<p>La frase del día</p> <p>*tarea</p>	<p>¡Todos podemos cooperar en casa!</p>	<p>*Consiste en que todos y cada uno explique o diga al grupo cómo se sintieron en el transcurso del día, qué les gusto y qué no les gusto.</p> <p>“recordemos la fase del día de hoy es: “todos necesitamos de los demás, la cooperación nos ayuda a ser mejores”. Se repetirá junto con los niños dos veces.</p> <p>*se les hará la indicará como tarea que deben realizar actos de cooperación en todo momento, a ser cordiales y amables con la gente que les rodea. Por ejemplo, ayudar a mamá a poner la mesa, a recoger la ropa sucia, a levantar los trastos sucios</p> <p>Estas experiencias las deben anotar en una hojita que nosotros les daremos. la participación al día siguiente de los niños que compartan que han hecho respecto al valor que se trabajó ese día será recompensado por las coordinadoras.</p>	<p>- hojas de color con las instrucciones claras de la tarea para cada uno de los niños. -Paletas payaso o algún otro dulce.</p>
---------------------------------------	---	---	--

**NOTA:** Al final se les dará a cada niño un dulce como reforzador por haber participado con nosotras que estará a su vez complementado con reforzadores sociales durante la participación en clase; sin dejar de prestar atención a los que no participan, para estimular su confianza y con ello su participación en clase.

\* Adaptación de “La abeja reina”. Hermanos Grimm