



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad De Postgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“Estrategias pedagógicas basadas en la teoría de Lawrence Kohlberg, para promover una educación en valores en los alumnos del 4to ciclo avanzado del area ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación básica alternativa (Ceba) Sargento 2do Lázaro Orrego Morales del distrito de Chiclayo, 2009”

**Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en
Ciencias de la Educación con Mención en Investigación y Docencia**

PRESENTADA POR:

Cecilia Beatriz Diaz Chirinos

LAMBAYEQUE– PERÚ

2018

TESIS

“Estrategias pedagógicas basadas en la teoría de Lawrence Kohlberg, para promover una educación en valores en los alumnos del 4TO ciclo avanzado del area ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación básica alternativa (Ceba) Sargento 2do Lázaro Orrego Morales del distrito de Chiclayo, 2009”

PRESENTADA POR:

Lic. Cecilia Beatriz Díaz Chirinos

AUTORA

Dr. Dante Guevara Servigón

ASESOR

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Investigación y Docencia

APROBADA POR:

Dr. Jorge Castro Kikuchi

PRESIDENTE

M. Sc. Félix López Paredes

SECRETARIO

M. Sc. Beder Bocanegra Vilcamango

VOCAL

DEDICATORIA

A mis padre, Ernesto y Juana, quienes en todo momento me han guiado por las sendas del bien.

A mis hijos Robert y, Adriana y Clara, fruto del amor y motivo de superación.

AGRADECIMIENTO

A Dios, nuestro Señor, por permitirme la vida y compartir con mis semejantes experiencias buenas y malas, pues de ellas aprendemos y demostramos nuestro verdadero ser.

A la Universidad “Pedro Ruiz Gallo” y la Facultad de Educación con sus distintos programas que permiten capacitación y perfeccionamiento de muchos profesionales.

Al Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón por su comprensión, empeño y dedicación; por su orientación como asesor a la materialización de nuestros anhelados objetivos profesionales.

INDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
INDICE	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I	11
1.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA.....	11
1.2. CONTEXTO SOCIO CULTURAL DE LA CIUDAD DE CHICLAYO.....	14
1.3. CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (CEBA) SARGENTO 2do LÁZARO ORREGO MORALES	17
1.4. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.5. MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA.	23
1.6. METODOLOGÍA EMPLEADA.....	24
CAPITULO II	30
2.1. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	30
2.2. BASES TEÓRICAS	34
2.3. BASES CONCEPTUALES	43
CAPÍTULO III	71
3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	71
3.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	76
CONCLUSIONES.....	91
RECOMENDACIONES	92
BIBLIOGRAFÍA.....	93
ANEXOS.....	97

RESUMEN

Lawrence Kohlberg, conocedor de los trabajos de Piaget, encontró, por una parte, que era insatisfactoria la división en sólo dos fases (heterónoma y autónoma) del desarrollo del juicio moral, pues una clasificación tan genérica impediría un conocimiento preciso de ese desarrollo; y, por otra parte, que era igualmente imprecisa la relación entre la maduración moral, la maduración intelectual y la influencia del medio. Así, perfeccionando y estandarizando técnicas, llega a la conclusión de que las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral y, una vez entendido el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción y del afecto morales resultarán más comprensibles y predecibles. Se trata, pues, de conocer el desarrollo moral "midiendo" el alcance de los juicios morales. A través de sus investigaciones, Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: pre- convencional, convencional y post-convencional o de principios. En base a estas apreciaciones conceptuales y metodológicas es que asumimos el problema de valores en los estudiantes del 4to. ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, los mismos que se traducen en que la mayoría de alumnos tiene una escasa práctica de valores, falta de solidaridad, responsabilidad, justicia y respeto tal como se puede apreciar en el diagnóstico efectuado al inicio de la investigación. El estudio se encuentra sustentado teóricamente en la teoría de la moral de Lawrence Kohlberg. El trabajo es de tipo descriptivo, propositivo, correlacional, diseño no experimental. La población es definida, se restringe a los 30 estudiantes del 4to. Ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales del distrito de Chiclayo

Palabras clave: Estrategias pedagógicas, educación en valores, práctica de valores.

ABSTRACT

Lawrence Kohlberg, an expert on Piaget's work, found, on the one hand, that the division into only two phases (heteronomous and autonomous) of the development of moral judgment was unsatisfactory, since such a generic classification would prevent an accurate knowledge of that development; and, on the other hand, that the relationship between moral maturity, intellectual maturation and the influence of the medium was equally imprecise. Thus, by perfecting and standardizing techniques, he concludes that the cognitive dimensions of moral judgment define moral evolutionary development and, once the development of moral judgment is understood, the development of moral action and affect will be more understandable and predictable. It is, therefore, to know the moral development "measuring" the scope of moral judgments. Through his investigations, Kohlberg establishes six stages of the development of moral judgment, framed within three orders: pre-conventional, conventional and post-conventional or principles. Based on these conceptual and methodological findings is that we assume the problem of values in the students of the 4th. Advanced cycle of the area of science, environment and health, which translates into the fact that the majority of students have a poor practice of values, lack of solidarity, responsibility, justice and respect as can be seen in the diagnosis made at the beginning of the investigation. The study is supported theoretically in the moral theory of Lawrence Kohlberg. The work is descriptive, prepositive, correlational, non- experimental design. The population is defined; it is restricted to the 30 students of the 4th. Advanced cycle of the science, environment and health area of the alternative basic education center (CEBA) Sergeant 2nd. Lázaro Orrego Morales of the district of Chiclayo

Key words: Pedagogical strategies, education in values

INTRODUCCIÓN

Lawrence Kohlberg (1992) en sus estudios sobre la teoría de la moral, concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó pre-convencional, convencional y post-convencional. El nivel pre-convencional, es cuando los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas, es por evitar el castigo de la autoridad. En cuanto al nivel convencional, significa someterse a reglas, expectativas, convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque lo que son. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad; y el nivel post-convencional, es cuando los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Sostiene que, si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo post-convencional juzgará y actuará por principios, más que por convenciones sociales.

L. Kohlberg (1992) sostiene que la inteligencia funciona como un factor limitador del desarrollo moral: a bajo nivel intelectual, bajo nivel de razonamiento moral; pero un alto nivel intelectual no implica un nivel moral necesariamente alto. Dicho de otra forma, la inteligencia es un factor necesario, pero no suficiente para el desarrollo moral. También el desarrollo de la habilidad de adoptar roles, perspectivas o puntos de vista de otras personas es otra condición necesaria pero no suficiente. De acuerdo con esta perspectiva, el razonamiento moral no está sujeto a la lógica ni a la razón ni a la racionalidad, ni está fundamentado en hechos ni en conocimientos. Para adoptar esta perspectiva en la educación de valores, las estrategias a utilizar serían la realización de debates, presentaciones y escritos persuasivos, así como el desarrollo de técnicas para exponer lúcidamente una postura u opinión.

El **problema** de la educación de valores en nuestro país y en particular en el contexto socioeducativo del CEBA Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales, del distrito de Chiclayo, se traduce en que la mayoría de alumnos del 4to. ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, al conformar grupos de trabajo excluyen y discriminan a otros compañeros de aula; se observa también que les aburre hablar de normas y valores; y tienen cierta desmotivación por escuchar temas sobre valores, aspectos que dificulta el proceso enseñanza aprendizaje tal como se puede apreciar en el diagnóstico efectuado al inicio de la investigación, motivo por el cual nos formulamos la siguiente interrogante ¿En qué medida las estrategias pedagógicas basadas en la teoría de Lawrence Kohlberg pueden contribuir a promover una educación en valores en los alumnos del 4to. Ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales del distrito de Chiclayo?

El **objeto de estudio** considerado fue el proceso de gestión en relación con la educación en valores en el ciclo avanzado. Y el **campo de acción** quedo establecido en las estrategias pedagógicas en los alumnos del 4to. Ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales del distrito de Chiclayo.

Para la ejecución de la investigación se cumplieron con un conjunto de actividades que fueron revisión de documentos, construcción de instrumentos para el recojo de datos y procesamiento, revisión de los aspectos teóricos, monitoreo de los procesos metodológicos, etc. Los métodos empleados para el recojo de datos figuran la encuesta a los docentes, la revisión de documentos.

Los objetivos planteados son: Como **Objetivo general:** contribuir con estrategias pedagógicas a la educación en valores en los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego

Morales” del distrito de Chiclayo. **Objetivos específicos:** - Desarrollar un diagnóstico situacional a fin de conocer las causas que generan deficiencias en la educación en valores en los alumnos de dicho centro educativo. - Propiciar mejoras en la educación en valores a través de estrategias pedagógicas coherentes con la cultura y el medio social de los alumnos. – Proponer y desarrollar estrategias como los dilemas morales y que contribuyan a la mejora de la educación en valores de los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo.

La **hipótesis** a defender consiste en: Si se diseñan estrategias pedagógicas basadas en la teoría de Lawrence Kohlberg entonces es posible promover una educación en valores en los alumnos del 4to. Ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales del distrito de Chiclayo

El presente informe está organizado en tres **capítulos**: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico de la realidad provincial y se presentan las principales características del problema de investigación. Además, se presenta un resumen de la metodología utilizada en la investigación. En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos utilizados relacionados con el problema de investigación. En el tercer capítulo se presenta la propuesta, sus fundamentos, su modelo teórico y operativo. Finalmente presentamos las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos correspondientes.

La autora

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL Y LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

En este primer capítulo se propone una breve descripción de la provincia de Chiclayo, en sus aspectos históricos, socioeconómicos, para lo cual se ha tomado como referencias la página web: [www. Turismo Lambayeque](http://www.TurismoLambayeque.com) y el INEI. También se describe el problema de investigación. Así mismo, en este capítulo se presenta una descripción de la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.



Fuente: <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america/peru/lambayeque.html>

1.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA.

El CEBA Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales, se encuentra ubicado a 10 minutos al este de la Ciudad de Chiclayo, Provincia Chiclayo, Departamento Lambayeque, y en el interior de la Base Aérea del Grupo Aéreo N° 6 - FAP, carretera Pomalca sin número. Limitando

Por el norte con el parque provincial de la FAP

Por el sur con el Distrito de La Victoria.

Por el este con terrenos de cultivo del Distrito de Pomalca y el parque residencial Puertas del Sol Galilea – La Victoria.

Por el oeste con el Pueblo Joven Diego Ferre

1.1.1. Época precolombina

Entre los siglos I y VII d. C., la civilización Moche se manifiesta ocupando un territorio que se extendió desde la costa norte del Perú, abarcando lo que vendrían a ser, la zona costera de los departamentos de Ancash, La libertad, en la actualidad. La civilización Moche alcanzó un amplio conocimiento en ingeniería hidráulica. Así lo manifiesta la construcción de canales, donde aprovecharon al máximo las aguas de los ríos para la irrigación de sus tierras. Esto les permitió contar con excedentes agrícolas y una sólida economía para su desarrollo, caracterizándose también por hacer un uso intensivo del cobre en la fabricación de objetos ornamentales, herramientas y armas.

La civilización Moche fue considerada la cultura de los mejores ceramistas del Perú antiguo gracias al fino y elaborado trabajo que realizaron en sus cerámicos. En ellos representaron a divinidades, hombres, animales y escenas significativas referidas a temas ceremoniales y mitos que reflejaban su concepción del mundo. Siendo famosos sus huaco-retratos conservados en los principales museos del país, destacándose la asombrosa expresividad, perfección y realismo con que los dotaban.

La civilización Lambayeque o Sicán ocupó el territorio que hoy le corresponde al departamento de Lambayeque, se manifestó entre los siglos VIII-XIV d. C. y su influencia cultural mediante el intercambio llegó a extenderse por casi toda la costa peruana en su período de mayor apogeo entre el año 900 y 1100 d. C. Esta civilización se formó a partir de la decadencia de la civilización Mochica asimilando gran parte del conocimiento y tradiciones culturales de estos. Los Lambayecanos destacaron en arquitectura, orfebrería y navegación. Aunque no lograron la extensión de la cultura moche, ni su complejidad política, no cabe duda que en estas artes fueron sus discípulos predilectos.

1.1.2. Época colonial

El área donde se asentó la ciudad a comienzos del siglo XVI estaba habitada por las etnias Cinto y Collique. Los curacas de estos grupos indígenas fueron los encargados de donar una parte de sus tierras para la edificación de un convento franciscano, esta sesión de tierra fue aprobada mediante cédula el 17 de setiembre de 1585. Es así como, bajo la advocación de «Santa María de la Concepción del valle de Chiclayo» y la dirección del padre fray Antonio de la Concepción, se levantó la Iglesia Matriz y el Convento Franciscano, con el objetivo de evangelizar a los nativos del lugar. Alrededor de estas edificaciones, de construcción religiosa, creció Chiclayo hacia finales del siglo XVI pues poco a poco llegaron a afincarse los comerciantes mestizos.

1.1.3. Época republicana

Chiclayo fue elevado a la categoría de villa a fines de 1827, para ser posteriormente elevada a la categoría de ciudad. El 14 de abril de 1835 por el presidente Felipe Santiago Salaverry. El mismo día de su reconocimiento como ciudad, Chiclayo recibe el título de «Ciudad Heroica» y el día 18 abril de 1835 se crea la provincia de Chiclayo, de la cual la ciudad recién nombrada pasaría a ser su capital.

El progreso de Chiclayo empieza fundamentalmente a partir de la república, cuando se le confiere el título de ciudad, nombrándola como «Ciudad Heroica», en reconocimiento a los servicios prestados por el pueblo chiclayano a la causa independentista.

1.1.4. Época contemporánea

Chiclayo, fundada como «Santa María de los Valles de Chiclayo», es una ciudad del noroeste peruano, capital de la provincia homónima y del departamento de Lambayeque. Actualmente, Chiclayo es una de las áreas urbanas más importantes del Perú. Es ahora la cuarta ciudad más grande, después de Lima, Arequipa y Trujillo. La ciudad tiene una población de 594,759.

1.2. CONTEXTO SOCIO CULTURAL DE LA CIUDAD DE CHICLAYO.

Chiclayo es la capital de la región Lambayeque, de geografía típicamente costero, cuenta con extensas planicies y tierras fértiles tupidas de bosques de algarrobo. Declarada como 'Capital de la Amistad', por la simpatía, bondad y hospitalidad de su pueblo. Debido a su gran importancia socio económica, en la actualidad, es una de las grandes ciudades del Perú, ya que está situado a pocos kilómetros del mar, tiene una variada oferta turística, y por su desarrollo industrial y agrícola, con la producción de caña de azúcar, frutales, viñas, y arroz; aportando cerca del 20% del total de la producción nacional de arroz. La ciudad de Chiclayo también es el nexo importante para la gente de la costa, sierra, y selva norte del país; es el núcleo de comunicación terrestre y aéreo.

MAPA DE LA PROVINCIA DE CHICLAYO



Actualmente Chiclayo se perfila entre las ciudades más importantes del país, es una ciudad comercial por excelencia y reúne los ingredientes de una ciudad moderna, la ciudad de Chiclayo es conocida como la Capital de la amistad del Perú. Sin embargo, existe un alto índice de delincuencia con zonas críticas de incidencia delictiva como La Pradera, Elvira García, José Olaya, Arteaga, Quiñonez y Leoncio Prado.

Gastronomía y Bebidas

Existe una herencia cultural forjada a través de milenios, iniciada por los marisqueros del pre-cerámico, quienes, con cañas y puntas de pedernal, pescaron y cazaron lo que el mar les ofrecía. La gastronomía lambayecana está basada en una deliciosa comida que goza de una fama bien merecida, es el resultado del mestizaje cultural entre sus antiguas culturas prehispánicas y el mundo occidental. Es una gastronomía plena de sabores y a su misma vez de economías. Ahí están para confirmarlo el chinguirito preparado de pez guitarra seco y salado, la tortilla de raya, ambos platos que explotan el recurso marino de la región. Otras de sus estrellas es el Espesado Chiclayano hecho a base de choclos verdes y carne de vacuno. Acá les brindamos una lista de los platos más representativos de Lambayeque: el cabrito a la chiclayana, Seco de Pato, Pepián de Pavo con garbanzos, Chirimpico, Migadito, Carne Seca, Humitas, Causa a la Chiclayana, Seco de Cabrito, Cebiche Chiclayano, Conejo Asado, Arroz con Cecina, Causa de Chicharrones y todo esto debe ser acompañado con una buena Chicha de Jora y para el postre tenemos, el Dulce de Loche, el tradicional King Kong. Manías, Tortitas de Maíz.

En bebidas tradicionales, no hay otra bebida como la chicha de jora para acompañar todas estas exquisiteces. Como postre se recomienda probar el delicioso King Kong Lambayecano, el machacado de membrillo, dulce de calabaza, Natillas y los alfajores, que seguramente deleitarán su exquisito paladar.

PRINCIPALES ATRACTIVOS TURISTICOS DE CHICLAYO

Parque principal. - Ubicado en el pleno centro de Chiclayo, antiguamente fue construido en dos tramos, cuenta con una pileta provista de tres

válvulas de agua las cuales dan origen a tres chorros de agua que forman la bandera del Perú.



Catedral. - Ubicada en el parque principal de la ciudad, su construcción es de estilo neo clásico y data de 1869. La portada es de dos cuerpos, sostenido el primero por columnas dóricas que se anteponen a los tres arcos de entrada. El segundo presenta capiteles corintios, en cuyos intercolumnios se aprecian balcones o miradores. A ambos lados de la fachada destacan campanarios rematados con copulillas. En su interior, de tres cuerpos, destaca la hermosa talla del Cristo Pobre.

Palacio municipal. - Se levanta en el ala norte del parque principal, se ubica en la calle San José 823. Edificio moderno de elegante construcción (1919), costó algo más de 30.000 libras de oro. Es de estilo republicano con amplios ventanales y puertas de fierro forjado.

Capilla La Verónica. - Ubicada en la calle Torres Paz 294. Fue construida a fines del siglo XIX y declarada monumento histórico nacional. El altar mayor y el retablo adyacente presentan un revestimiento de plata y pan de oro.

Basílica San Antonio. - Se sitúa entre la calle Torres Paz y la Avenida Luis Gonzales. Denominada San Antonio de los Padres Descalzos de Chiclayo, de arquitectura moderna (1949). La nave principal es bastante amplia, presenta arcos de medio punto y, en su altar mayor, destaca el Cristo crucificado articulado, escultura en madera policromada.

Plazuela Elías Aguirre. - Ubicada entre las calles Elías Aguirre y San José. Esta fue la primera plaza que divisaba el viajero cuando bajaba del tren en

la estación de ferrocarril de Etén. Obra del escultor peruano David Lozano, su construcción data de 1924, y fue erguida en honor al comandante Elías Aguirre, héroe chiclayano en el Combate de Angamos (1879). Los árboles que lo adornan cobijan palomares y la gente concurre al lugar para entretenerse alimentando a las aves.

Mercado modelo. - Es un lugar que presenta un gran movimiento comercial y humano. Son miles de personas las que transitan por esta zona durante el día, siendo el domingo el más concurrido. En la franja que colinda con la calle Arica usted podrá adquirir gran cantidad de hierbas y preparados medicinales utilizados por chamanes y curanderos en sus tradicionales "mesas de sanación", en este lugar podrá contactar con alguno de estos curanderos.

Monsefú. - Ciudad costumbrista ubicada a 18 km del centro de Chiclayo. Famosa por su comida, tradiciones y la hospitalidad de su gente. Pujante distrito lleno de personalidades que han realizado numerosos aportes a la comunidad lambayecana. Es la principal fuente de costumbrismo e identidad y se le considera como la fuente de la tradición, sabor y cultura de la región. Su aporte más significativo a la identidad lambayecana se resume en el evento anual llamado FEXTICUM, creado en 1973 por el profesor Limberg Chero Ballena.

1.3. CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (CEBA) SARGENTO 2do LÁZARO ORREGO MORALES Antecedentes históricos

El CEBA Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales, fue creado por convenio entre el comandante del Grupo Aéreo N° 6 – Chiclayo, el Coronel Ricardo Vélchez Raa y como Comandante del Escuadrón de Seguridad de Base Aérea N° 609 el Mayor Hernán Valdivia Misad y estando como Directora Regional de Educación DRE – Chiclayo, la Prof. Elsa Aldáz Saavedra, con fecha 11 de Marzo de 1998 se emite la R.D. R.S. N° 0543-98 que crea la ampliación del Servicio Educativo el Colegio FAP N° 6 Renán Elías Olivera para el Nivel Secundario de Adultos área Técnica. Con fecha de 13 de noviembre de 1998, se emite la R.D. R.S. N° 1255 creándose el Colegio

Nacional de Adultos Sgto. 2do FAP Lázaro Orrego Morales nivel secundario nocturno, siendo su primer Director R.P. Ignacio Córdova Pacheco, funcionando en forma independiente para dar atención a los jóvenes que prestaban servicio militar obligatorio de esa unidad de combate y que no habían concluido sus estudios, o no los habían iniciado; así como también brindar atención a algunos adolescentes y jóvenes civiles que vivían a los alrededores.

Plana docente

El CEBA se encuentra a cargo de un Director, quien recibe el apoyo de seis profesores que trabajan por horas (de las especialidades de matemáticas: dos profesores, comunicación: una profesora, biología: una profesora, ciencias sociales: un profesor y religión: un profesor), de los cuales dos de ellos cuentan con estudios de postgrado: maestría. Brinda servicios educativos en horario de lunes a viernes y de seis de la tarde a diez y treinta de la noche.

Estudiantes

El CEBA cuenta con un total de 107 jóvenes estudiantes (77 varones y 30 mujeres) cuyas edades son comprendidas entre quince y veintidós años, los que provienen de lugares aledaños al Grupo Aéreo N° 6 (P.J. Las Vegas y Samán, pertenecientes al Distrito de Pomalca y del Distrito La Victoria), de las provincias cercanas (Chepén, Pacasmayo y Ascope, pertenecientes al departamento de la Libertad y provincias de Jaén y Bagua,) y departamentos alejados como Cajamarca y Amazonas.

Infraestructura

En la actualidad su construcción es de material noble, cuenta con servicio de agua potable, luz eléctrica, servicios higiénicos, tiene cinco aulas, con carpetas unipersonales y bi-personales; dos de ellas con televisor, DVD, y una con doce computadoras, siendo esta el aula de innovación.

1.4. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA.

Epistemológicamente hablando, las primeras teorías sobre los valores y su educación emergen desde los antiguos griegos, especialmente de Sócrates, que, según los estudios, parecen ser el punto de partida aceptado para examinar las perspectivas teóricas sobre la génesis de los valores. En la filosofía de Sócrates se encuentran dos elementos fundamentales y compatibles entre sí: la moral y la lógica. Ambos elementos se consideraban compatibles puesto que cuando se analizaban las cuestiones morales se recurría a la lógica como fundamento de las acciones y de las decisiones. Sócrates (407 a. C., 339 a.C.) partía de la idea de que todos los hombres desean, pero la falta de lógica los conduce a hacer lo que no deberían. Decía que los individuos deben esclarecer su pensamiento de manera lógica para evitar realizar acciones inmorales. Desde esta perspectiva, la enseñanza de los valores incluye estrategias tales como el esclarecimiento de los valores, la ejercitación del pensamiento crítico y las conversaciones o diálogos en los que se articulan y ponderan las posiciones respecto a los valores.

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), por su parte, se interesó por virtudes morales como la amistad, la honradez, la justicia o la valentía. Él sugería que los individuos podían optar por una línea de acción considerando los extremos de dos acciones o actitudes; por ejemplo: la honestidad y la deshonestidad; la valentía y la cobardía; el trabajo esforzado y la pereza; etc. Al tomar en cuenta los dos extremos, los individuos podrían llegar a entender cuál era la línea de acción correcta situándose justo en el lugar intermedio. La acción se deriva siempre de una evaluación racional de la situación, y las elecciones se harán después de considerar los extremos de las respuestas asequibles.

Por tanto, si tomamos a Aristóteles como referencia en la educación de valores, las estrategias a utilizar pueden incluir la comparación y el cotejo de conductas y acciones, la escenificación de situaciones en las que se emprenden acciones opuestas en situaciones similares, los debates y actividades que brindan la posibilidad de elegir entre varias opciones.

El hedonismo fue una corriente de pensamiento muy extendida que corrió paralela a la filosofía de los antiguos griegos. Propugnaba la búsqueda del placer como único objetivo en toda actividad humana y fue adquiriendo gran intensidad en el siglo IV a. de J.C. con los cirenaicos, que explicaban el “arte de vivir” como la exaltación del disfrute de cada momento a través de los placeres sensoriales e intelectuales, y con los epicúreos, que identificaban el bien con el placer (hedoné) y el mal con el dolor, por lo que buscaban los placeres duraderos y la ausencia de dolor.

Hacia finales del siglo XVII, la versión de Bentham (1748-1832), conocida como utilitarismo, explicaba que dos soberanos gobernaban el universo: el placer y el dolor. Para actuar con vistas a producir la máxima felicidad posible, uno está obligado a tomar en consideración el bien posible para el mayor número de personas. Ello podría significar la reducción del propio placer a favor de proporcionar dicha a los demás.

Esta corriente volvió a adquirir auge a principios del siglo XIX, cuando John Stuart Mill (1806- 1873) introdujo la idea de una distinción cualitativa entre los placeres superiores y los inferiores. Según Mill, era preciso diferenciar los placeres cualitativamente distintos antes de elegir una acción. Estos conceptos utilitaristas configuran la base de las posturas ideológicas adoptadas por los gobiernos dentro del marco del derecho y su propósito es proteger a los individuos tanto de las acciones de los otros como de las propias. En el aula, esta teoría se plasmaría en estrategias como el estudio de los principios democráticos, las actividades relacionadas con el voto y con el propósito de las consecuencias de la acción para grupos o para individuos.

En el siglo XVIII, Immanuel Kant (1724-1804) hablaba de actuar según “imperativos categóricos” que constituyen la fuente de los principios y las acciones morales. Para este pensador actuar conforme a los sentimientos o emociones nunca es moralmente correcto. Partiendo de esta perspectiva, nuestras acciones deberían basarse en el sentido del deber y de la responsabilidad y en el hecho de que esa acción puede convertirse en un principio o ley universal. La enseñanza de valores a partir de las teorías

kantianas entrañaría la consideración de principios universales, así como el desarrollo del sentido del deber y de la responsabilidad. De acuerdo con esto, las estrategias educativas se centrarán en el análisis de cuestiones globales que afecten a la población mundial como los derechos humanos y civiles, los temas relacionados con el medio ambiente, las situaciones en las que los dilemas morales surjan de la contraposición entre los principios universales y los beneficios personales, la percepción de las consecuencias de las propias acciones mediante el juego de roles y el debate.

En el siglo XIX, los textos de uno de los precursores de la filosofía crítica y del postmodernismo como lo fue Frederick Nietzsche (1844-1900) alcanzaron gran significación, influyendo en las teorías sobre la enseñanza de la moral y de los valores. Este autor afirmaba que el impulso básico subyacente a toda acción humana es el poder. Según este autor, el apelar a la razón o a la verdad no es sino un medio más entre los posibles, al igual que la fuerza bruta, mediante el cual una persona puede, en circunstancias apropiadas, imponer su voluntad a otra persona. Lo que se propone pues, es la necesidad de ser fuertes. Las actividades asignadas por los docentes que empleen la filosofía nietzscheana pueden incluir discusiones sobre el poder y la autoridad, sobre los dilemas implícitos en las luchas de poder y en las tensiones entre puntos de vista o motivaciones contrapuestos.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, las teorías de John Dewey (1859-1952) sugieren que la educación en valores no debería tratarse como una mera disciplina más, sino que debería ser algo inherente a todas las disciplinas, experiencias y actividades por las que atraviesa el educando. Según este autor, la enseñanza directa de la moralidad únicamente es eficaz en los grupos sociales en los que ésta forma parte del control autoritario que la mayoría ejerce sobre la minoría.

Por tanto, su eficacia no residirá en la moralidad sino en el hecho de que ésta se ve reforzada por todo el régimen al que pertenece. “Tratar de obtener resultados similares en una sociedad democrática partiendo de las lecciones de moralidad equivaldría a confiar en la llamada magia simpática” (Dewey, 1926). En ese sentido, los educadores que sigan los

postulados de Dewey, deben considerar la posible inexistencia de un currículo predeterminado en un contexto educativo en el que el educando debe aprender a través de las experiencias, en cuyo caso, el currículo que incumbe a los valores como parte de todas las actividades pedagógicas será emergente y no perceptivo.

También entre el siglo XIX y el XX tuvieron importancia los postulados de Émile Durkheim (1858-1917), que, sobre todo, influyeron en el cambio de énfasis, dejando a un lado al individuo y centrándose en la sociedad. Según Durkheim, si partimos del individuo, no seremos capaces de comprender nada de lo que ocurra en el grupo. Aquellos docentes que se basen en esta afirmación, deberán centrarse en las estrategias propias de las interacciones y decisiones grupales. Entre éstas, cabe incluir la formación de un equipo cuyos miembros cumplan un papel específico en el producto satisfactorio de la acción grupal, el trabajo por proyectos y tareas grupales en los que la negociación de opiniones y metas sea el objetivo, las agrupaciones heterogéneas dentro del aula y a través del currículo en las que se negociando e incorporen las opiniones de todos.

Hacia finales de la década de 1930, cobró importancia la perspectiva “emotivista” cuyos autores más destacados fueron Ayer (1936) y C.L. Stevenson (1944). La tesis emotivista defiende que “todas las expresiones morales son, en esencia, un intento de inducir a los otros a compartir nuestra propia actitud”, en palabras de Stevenson, “el propósito de la discusión moral es llegar a un acuerdo mediante la persuasión”.

De acuerdo con esta perspectiva, el razonamiento moral no está sujeto a la lógica ni a la razón ni a la racionalidad, ni está fundamentado en hechos ni en conocimientos. Para adoptar esta perspectiva en la educación de valores, las estrategias a utilizar serían la realización de debates, presentaciones y escritos persuasivos, así como el desarrollo de técnicas para exponer lúcidamente una postura u opinión.

En la década de 1960 se diseñaron estrategias para la enseñanza o la formación de valores en las escuelas tales como la clarificación de valores, presentada por Raths, Harmin y Simons (1967). Este enfoque guardaba

similitud con el de Durkheim, ya que se basaba en la negociación de significados, pero comprendía los siguientes pasos: elegir partiendo de alternativas; elegir reflexivamente; elegir libremente; valorar la propia elección; afirmar la propia elección; actuar reiteradamente a lo largo del tiempo. Como se aprecia, la prioridad serán las elecciones y opciones dentro del contexto de los dilemas de la vida real o en simulaciones de situaciones cotidianas, las actividades creativas (arte, literatura, música) y los sistemas de votación.

1.5. MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA.

Según Susana Frisancho (2012) Profesora del Departamento de Psicología de la PUCP. Especialista en Psicología moral, en su trabajo “La educación ética en el Perú. Aportes de la psicología evolutiva”, pone de manifiesto, que el Perú ha declarado a la educación en emergencia desde el año 2007 con el gobierno de Alejandro Toledo. De acuerdo a los resultados del Programa Nacional de Emergencia Educativa pone de manifiesto que los estudiantes no cumplen con los estándares mínimos en cuanto a las competencias fundamentales se refiere; para ello identifica tres indicadores que alertan sobre la baja calidad de la educación pública peruana.

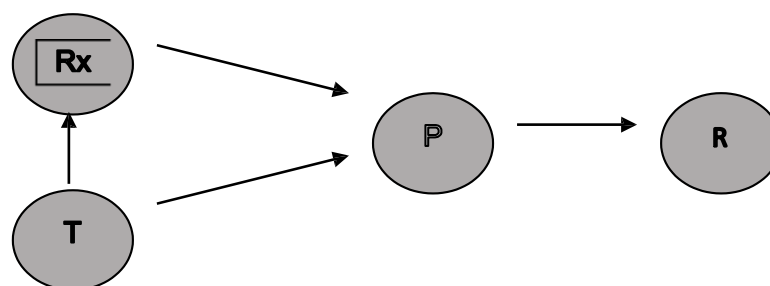
De acuerdo al MINEDU los estudiantes no están aprendiendo las habilidades básicas necesarias para desenvolverse socialmente, lo que afecta nuestro potencial como país. Asumen que son muchos los niños y adolescentes que no tienen oportunidad de estudiar o estudian en condiciones de desventaja. La pobreza educativa ha tocado fondo. El Programa Nacional de Emergencia Educativa expresa que sólo en el aspecto de infraestructura hay 90 mil aulas en mal estado y 650 mil alumnos en grave peligro físico; que no estamos formando ciudadanos. Aunque este programa enfatiza el desarrollo de las capacidades comunicativas, también reconoce que la “educación en valores” es un aspecto deficitario de la educación nacional e incorpora contenidos de esta área, orientados a fomentar la participación social y el ejercicio ciudadano.

Respecto a los estudiantes del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. "Lázaro Orrego Morales" del distrito de Chiclayo, se puede percibir una escasa práctica de valores morales; problema que se traduce en que a los jóvenes les interesa más culminar la secundaria en corto tiempo, sin importar un aprendizaje verdadero; les interesa más el divertirse sin que nadie los controle, se observa que en la conformación de los grupos de amigos se excluyen y discriminan a otros compañeros del aula; asimismo, se observa que les aburre que les hablen de normas, de valores, existe cierta desmotivación por escuchar temas sobre valores, no les gusta que les inculquen normas de convivencia social y de participación en los diferentes eventos.

1.6. METODOLOGÍA EMPLEADA

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la presente investigación denominada "Estrategias pedagógicas basadas en la teoría de Lawrence Kohlberg, para promover una educación en valores en los alumnos del 4to. Ciclo avanzado del área de Ciencia, ambiente y salud, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. "Lázaro Orrego Morales" del distrito de Chiclayo; se enmarca en el nivel de Investigación Básica, de tipo propositiva - descriptiva, correlacional. El eje orientador fue comprobar si los alumnos del 4to. Ciclo avanzado del área de CTA. del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales, tiene educación en valores y los practica. De acuerdo a la metodología de trabajo, la investigación determina la relación de ambas variables de tipo causal.



Leyenda:

Rx: Estrategias pedagógicas

T: Estudios o modelos teóricos

P: Educación en valores

R: Realidad deseable a transformar

POBLACIÓN Y MUESTRA.

La muestra poblacional para el presente trabajo estuvo conformada por 30 alumnos del 4to. Ciclo avanzado del área de Ciencia, ambiente y salud, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. "Lázaro Orrego Morales" del distrito de Chiclayo. **(N=n)**

Recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante los instrumentos siguientes: Mapa de problemas (ver gráfico N° 01), Diagrama de Pareto (grafico N° 02) entrevista y cuestionario a los alumnos, que permitieron conocer cuánto conocen y practican valores los alumnos, así como de algunas estrategias que utilizan los docentes para educar en valores.

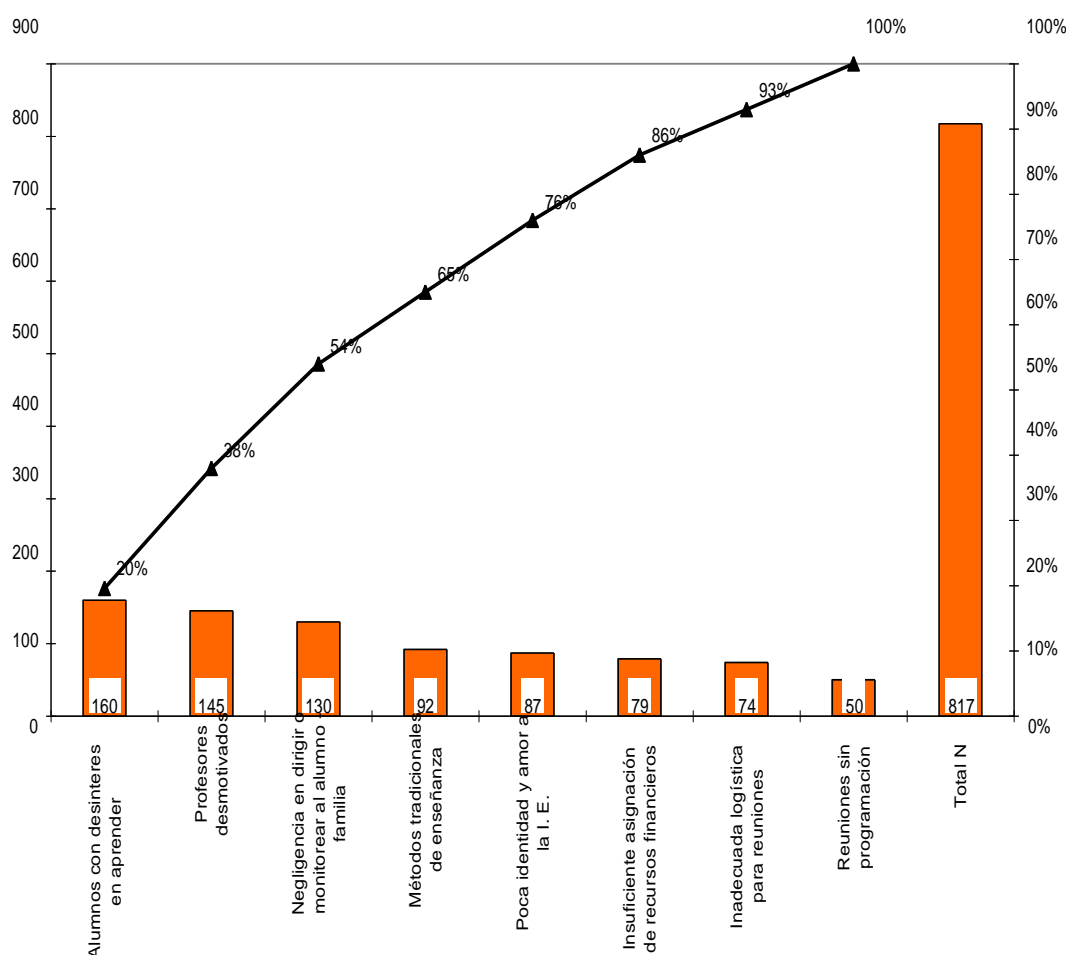
**Mapa de Problemas del 4to. ciclo avanzado del área de ciencia,
ambiente y salud del CEBA Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales del
Distrito de Chiclayo – 2009.**



Gráfico N° 02

Diagrama de Pareto

Causas de la escasa practica de valores en los alumnos del 4to. ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. Lázaro Orrego Morales



FUENTE: Cuestionario aplicado a los docentes de Ciencia, ambiente y salud.

El cuestionario de Pareto aplicado a los docentes de Ciencia, ambiente y salud, nos permite identificar cuáles son las principales causas que determinan la escasa práctica de valores en los alumnos del cuarto ciclo avanzado, entre ellas tenemos que la causa primordial es que los alumnos se encuentran desmotivados en aprender en un 20% frente al 18% de los docentes; las mismas que al ser resueltas dan solución al problema. Esta desmotivación es generada por falta de estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, tema de investigación encaminada a la práctica de

valores en los alumnos, como parte de una vida futura en armonía con sus semejantes.

Participantes

Se consideró a los 30 estudiantes del 4to. Ciclo avanzado, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo. Las características que comparten los alumnos es que desarrollan el área de Ciencia, ambiente y salud.

Técnicas en la investigación de campo.

-Entrevista: Diálogo concertado con los alumnos del 4to. Ciclo avanzado, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo.

-Encuesta: Se emplea para el recojo de información, datos y opiniones de los alumnos acerca de los valores morales.

Procedimientos para la recolección de datos

La aplicación de dichos instrumentos y la recolección de datos se efectuaron en los ambientes del centro educativo, en las aulas respectivas, con la participación del docente del área de Ciencia, Ambiente y Salud. El tiempo empleado fue establecido a priori en 15 minutos para mapa de problemas, 30 minutos para entrevista para entrevista a docentes y 20 minutos para encuestas a los alumnos. Para aumentar la validez y fiabilidad de los instrumentos aplicados, éstos fueron de manera anónima para evitar posibles subjetividades de la persona encargada.

Durante el procesamiento de datos, se desechó dos hojas de respuestas (encuestas a los alumnos) debido a que no estaban correctamente llenadas (ítems no respondidos), y cuatro alumnos no asistieron a clases; siendo el total de 30 alumnos el día que se aplicó dicho instrumento. Los datos obtenidos fueron procesados en tablas para un mejor manejo de la información.

Instrumento

La propuesta del presente trabajo ha sido elaborada para ser desarrollada en 11 semanas, con una unidad didáctica y con sus respectivas sesiones de aprendizaje que varían de 30 a 60 minutos, dependiendo del contenido a tratar y de la estrategia a utilizar como estimuladora de la práctica de valores. Las estrategias pedagógicas propuestas en la presente investigación han sido aprobadas y validadas por el docente del área y por la coordinadora del CEBA.

Análisis de los datos:

- Media aritmética: Sirve para determinar el valor central del conjunto de datos recabados de la muestra de estudio.
- Unidad de análisis. Son los elementos sobre los cuales finalmente se hace el análisis estadístico.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTUDIAR LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y SUS IMPLICANCIAS EN EDUCACIÓN EN VALORES

En esta parte se presentan los fundamentos teóricos utilizados en la investigación. La presentación considera como aportes teóricos relacionados con las estrategias pedagógicas y la educación en valores a la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg; y a las etapas del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.

2.1. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS.

Penas Castro, Santiago; 2008; Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de la Coruña; Tesis doctoral; Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Psicología Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Conclusiones: El autor manifiesta que todos hemos hablado coloquialmente de los valores en algún momento, pero, no va a resultar fácil realizar una definición concreta de una realidad tan compleja. El término "valor" no es un vocablo unívoco, sino equívoco y polisémico, recibiendo una significación diferente según sea su aplicación a un campo concreto del saber o de la realidad. Además, a la hora de tratar este tema también se debe analizar el momento histórico en el que nos encontramos, dominado por el crecimiento y globalización de los sistemas de comunicación y por la modificación de las barreras de la distancia, la nacionalidad, la cultura, la ideología, etc., lo que genera la necesidad de replantearse la perspectiva tradicional con la que se analizaban los valores que una persona o cosa sea apreciada. Por ello podemos decir que si para el ser humano vale (y es, en consecuencia, un valor) aquello que desea y que busca en función de sus necesidades, inicialmente se puede destacar la íntima relación que existe entre "valor" y "proyecto de vida". Es decir, entre lo que la persona es y de lo que esta sueña y quiere llegar a ser. De acuerdo con esto, podremos considerar que el concepto de valor y el de identidad personal serán dos realidades

complementarias e inseparables. Además, avances tecnológicos como la televisión, transmiten los valores a través de un proceso de imposición manipulativo e irreflexivo que hace que suframos un proceso de internacionalización de estas características que influye radical y decisivamente en que los rasgos básicos de la identidad y de la voluntad de los seres humanos se dirijan, cada vez más, hacia el deseo y la búsqueda del "tener más" como base de la felicidad, considerándose como valores esenciales la rentabilidad, el dinero, el sentido de la propiedad y el consumo. Esta tendencia "materialista" nos muestra sus consecuencias cotidianamente haciendo que ámbitos vitales como la familia, la escuela, el trabajo o el ocio, se presenten como "islas" cada vez más dispersas y sin solución de continuidad, frente a la antigua concepción de familia, vecindad, barrio, o pueblo. Las relaciones interpersonales tienden a establecerse en grupos más reducidos de individuos, a la vez que se observa una mayor preocupación por sí mismo y los suyos. Todo ello nos lleva a la transformación de las instituciones familiar y escolar y a la pérdida de su importancia socializadora.

Arana Ercilla, Martha, y Batista Tejeda, Nuris; s/f; La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional; ISPAJAE-CUBA. Conclusiones: Los autores consideran que el proceso de enseñanza aprendizaje sólo es eficaz si se da a través de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Afirman que los sujetos que participan en el proceso tienen necesidades, intereses y motivaciones que influyen en la relación alumno-profesor. Por un lado, no basta con que el profesor domine el contenido a impartir, sino que sepa comunicarlo de manera afectiva, debe conocer las necesidades e intereses de sus alumnos, dándole una participación activa en el proceso, escuchando sus sugerencias, opiniones y problemas. Por otro lado, dicen que los alumnos deben estar motivados por la actividad de estudio, para que tenga lugar en ellos un proceso eficaz de asimilación del conocimiento. Para lograrlo la comunicación que se desarrolle debe ser dialógica, participativa, reflexiva y con empatía. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno con el otro, sólo así hay comunicación.

Consideran que el método actúa como facilitador de la comunicación y de la educación emocional, entendida ésta como “la habilidad que implica la comprensión de nuestras emociones y de las de los demás y de cómo se las puede expresar mejor para lograr el desarrollo personal. Afirman que el método no sólo contribuye a la realización de los valores del contenido, sino que, al permitir la actividad, la relación interpersonal hace coherente el comportamiento mediante diferentes técnicas que el profesor debe conocer y utilizar en dependencia de los objetivos a alcanzar y de las características del grupo. Afirman, que conocer las condiciones previas del alumno tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo es de suma importancia para que el profesor pueda a partir de éstas encaminar su trabajo futuro en ese estudiante o grupo, y darle, un nuevo sentido a sus relaciones, teniendo siempre presente que el conocimiento trata siempre de lo general y las circunstancias son particulares y con frecuencia las conexiones entre ambos casos no son evidentes, al menos para el alumno.

López Benedí, Juan Antonio, 2011; La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: El vellocino de oro; tesis doctoral; Mención Europea; Facultad de formación de profesorado y educación; Universidad Autónoma de Madrid; España. Conclusiones: Esta investigación tiene como objetivo facilitar la educación en valores a través de la hermenéutica de los mitos y las leyendas, para la formación del profesorado, desde la leyenda del Vellocino o Toisón de oro y su ámbito mítico. Se propone este caso como base para la reflexión sobre una educación en valores, desde una hermenéutica de la leyenda, en la que se destaca un doble sentido histórico y ético-formativo. La base de la investigación es teórica y está validada por expertos. También se lleva a cabo una reflexión validada sobre la posibilidad o no de plantear una educación en valores apoyada en los mitos y las leyendas, independiente de cualquier ideología o creencia. El análisis de los resultados nos informa de cinco categorías principales y cinco complementarias que pueden usarse como base para la reflexión crítica sobre la práctica de la educación en valores específicos en el aula. Las conclusiones apuntan, primero, a que existen carencias en la educación actual, relacionadas con las posibilidades

de establecer vínculos afectivos motivadores para la educación en valores. Y en segundo lugar, se concluye con que el empleo de los mitos y las leyendas como referentes didácticas, puede facilitar la empatía necesaria para el trabajo con los valores en el aula. Finalmente, se deduce una propuesta metodológica orientada a la formación del profesorado para su aplicación en la enseñanza.

Parra Ortiz; José María; 2003; La Educación en valores y su práctica en el aula Universidad Complutense de Madrid. Conclusiones: En nuestra década la educación moral (o educación de los valores) se ha convertido en el problema estratégico número uno de la educación, y el debate axiológico ha centrado la atención de cuantos foros internacionales relacionados con la educación se vienen celebrando en todo el mundo. Dicho debate axiológico aparece centrado en dos cuestiones principales: ¿Qué factores determinan los conflictos en los sistemas de valores? ¿Qué pueden hacer la escuela y los educadores al respecto? Los conflictos en los sistemas de valores se producen al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio. Algunos filósofos de la educación interpretan la agitación y confusión actual no como una destrucción de los valores antiguos, sino como una confrontación dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, que está haciendo aflorar inherentes contradicciones. La elaboración de un proyecto personal de vida con base en los valores no podrá ser asumido por la escuela al margen del contexto sociocultural en que actúa. La educación de los valores requiere de un amplio debate social para definir los valores que han de regir la conducta colectiva y un empeño de todos los agentes sociales y educativos para hacerlos efectivos.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. La teoría del desarrollo moral

Lawrence Kohlberg en 1955 comenzó una investigación sobre el razonamiento moral. Exploraba la capacidad de emitir juicios morales a través de la presentación de una serie de dilemas ante los cuales procuraba hacer razonar a los sujetos entrevistados individualmente. Los dilemas morales son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. El instrumento con que Kohlberg trabajaba era la «entrevista semiestructurada» (abreviadamente MJJ, iniciales de Moral Judgement Interview), que consiste en una serie de entrevistas sobre dilemas morales, con muchas cuestiones sobre los mismos que el sujeto debe responder.

Se trata de cuestionarios cualitativos y de producción, pues el entrevistado debe crear sus juicios y argumentos. Otros cuestionarios de discípulos de Kohlberg (1992) son de reconocimiento pues el sujeto se limita a comprender y ordenar una serie de ítems con juicios y argumentos que se presentan ya redactados. De este tipo es el DIT (Defining Issues Test) de James Rest, que es el que más se ha extendido (más que el propio cuestionario de Kohlberg) Con una muestra de 50 jóvenes varones de clase social media y baja pudo sacar algunas conclusiones generales, que defendió en su tesis doctoral (1958). Describió una serie de etapas del desarrollo moral que sufrió diversas reformulaciones y reinterpretaciones a medida que crecían las críticas y los materiales experimentados por sus colaboradores cognitivistas en casi todo el mundo (Gran Bretaña, Méjico, Taiwan, Belice, Bahamas, Kenia, Turquía, etc.).

Fruto de sus estudios, Kohlberg (1992) concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó pre-convencional, convencional y post-convencional.

a.- Nivel pre-convencional: Los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas, es por evitar el castigo de la autoridad.

b.- Nivel convencional: Significa aquí someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad.

c.- En el post-convencional: Los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo post-convencional juzgará y actuará por principios, más que por convenciones sociales.

Cada uno de esos niveles contiene dos estadios. Los estadios son estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto. En el paso de un estadio o de un nivel a otro resultan fundamentales, por un lado, el progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas y, por otro, la perspectiva social desde la que percibimos lo que está bien y las razones para actuar correctamente. Podemos decir que la inteligencia funciona como un factor limitador del desarrollo moral: a bajo nivel intelectual, bajo nivel de razonamiento moral; pero un alto nivel intelectual no implica un nivel moral necesariamente alto. Dicho de otra forma, la inteligencia es un factor necesario, pero no suficiente para el desarrollo moral. También el desarrollo de la habilidad de adoptar roles, perspectivas o puntos de vista de otras personas es otra condición necesaria pero no suficiente.

Kohlberg (1992) pensó que todas las etapas que él descubrió constituían una sucesión única por la que han de pasar todas las personas. Por su carácter estructural, los estadios son universales. Ahora bien, esto no implica que todas las personas lleguen a los estadios superiores. Más aún, son muy pocos los individuos que, según Kohlberg, (1992) alcanzan el nivel post-convencional, y menos aún, los que llegan al estadio 6, lo que será fuente de frecuentes críticas al supuesto carácter natural y universal de sus estadios.

Las etapas o estadios están ordenados jerárquicamente, son universales, es decir válidas para cualquier era y cultura; además son irreductibles; van apareciendo cuando se interactúa con el entorno social. Los estadios son lineales, es decir siguen un orden invariante en el desarrollo de cada individuo. Del mismo modo los estadios o etapas no son acumulativos ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez; por lo tanto cada uno de ellos es un todo indivisible.

Según Kohlberg (1992:297) las personas construimos los principios morales evolutivamente, en una especie de proceso en espiral en el que los principios o procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas morales. Cuando existe una discrepancia entre el principio y nuestras intuiciones, podemos reformular el principio o nuestra intuición moral, si es que pensamos que ésta última era errónea, hasta que alcanzamos un "equilibrio reflexivo" (Rawls) entre nuestros principios y nuestras intuiciones morales sobre casos concretos.

L. Kohlberg (1992) consideraba que es más probable que los sujetos de estadios más altos actúen en consecuencia porque su juicio de responsabilidad tiende a ser consistente con su elección de deber. En cambio, los de los estadios más bajos tienden a atribuir la responsabilidad de la acción a la autoridad.

2.2.2. Las etapas del desarrollo moral según Lawrence Kohlberg.

El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987), conocedor de los trabajos de Piaget, encontró, por una parte, que era insatisfactoria la división en sólo dos fases (heterónoma y autónoma) del desarrollo del juicio moral, pues una clasificación tan genérica impediría un conocimiento preciso de ese desarrollo; y, por otra parte, que era igualmente imprecisa la relación entre la maduración moral, la maduración intelectual y la influencia del medio. Así, perfeccionando y estandarizando técnicas similares a las de Piaget, llega a la conclusión de que las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral y, una vez entendido el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción y del afecto morales resultarán más comprensibles y predecibles.

Se trata, pues, de conocer el desarrollo moral "midiendo" el alcance de los juicios morales. Por ejemplo, "el que la hace, la paga" o "no es justo lo que me has hecho", son expresiones que denotan cada una de ellas un cierto tipo de juicio moral: "es bueno recurrir a la autoridad", "es bueno devolver el daño" o "es bueno lo justo", respectivamente. A través de sus investigaciones, Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: pre-convencional, convencional y post-convencional o de principios.

Dentro del orden pre-convencional surgirían:

Etapas primera: La etapa del castigo y la obediencia.

- a) Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas.
- b) Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

c) Las consecuencias físicas de la acción, determinan su bondad o maldad con independencia de la intención humana o del valor de esas consecuencias.

Etapa segunda: Orientación relativista instrumental. La etapa del propósito y el intercambio instrumentales del individuo.

a) Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo entre iguales.

b) La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios de un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.

Las relaciones humanas son consideradas en términos análogos a los de un puesto de mercado. Los elementos de juego limpio, reciprocidad, e igual participación, están presentes, pero se interpretan siempre de una forma pragmática y física. La reciprocidad se basa en la máxima: "tú me rascas la espalda y yo te rasco a ti", no en la lealtad, la gratitud o la justicia.

Dentro del orden convencional nos encontraríamos:

Etapa tercera: concordancia interpersonal u orientación "buen chico/chica". La etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales.

a) Lo justo es vivir de acuerdo con lo que uno se espera de la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigos, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás. También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud. El comportamiento bueno es el que agrada o ayuda a otros, y es

aprobado por ellos. Se da una alta dosis de conformidad con las imágenes estereotípicas de lo que es la conducta mayoritaria o "natural". La conducta es juzgada a menudo por su intención y la expresión "lo hace con buena intención" se vuelve importante por primera vez. Uno se gana la aprobación siendo "buen chico".

b) Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y por el hecho de que, si uno se pone en lugar de otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Etapla cuarta: orientación "ley y orden". La etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia.

a) Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.

b) Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el auto-respeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las consecuencias: "¿Qué sucedería si todos lo hicieran?".

Se trata de una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en el cumplimiento del propio deber, en mostrar respeto hacia la autoridad y en mantener el orden social.

Dentro del orden post-convencional y de principios aparecerían:

Etapla quinta: orientación legalista o del "contrato social". La etapa de los derechos previos y del contrato social o de utilidad.

a) Lo justo es ser consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

b) Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general: "la máxima felicidad para el mayor número".

La acción correcta tiende a ser definida en términos de derechos individuales de tipo general, y de estándares que han sido examinados críticamente y acordados por el conjunto de la sociedad. Existe una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y un correspondiente énfasis en reglas procedimentales para llegar a un consenso. Aparte de lo que ha sido convenido constitucional y democráticamente, lo correcto es asunto de "valores" personales y de "opinión" personal. El resultado es una acentuación del punto de vista legal, pero subrayándose la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social (en lugar de congelarla en términos de la etapa 4 "ley y orden"). Fuera del ámbito legal, el acuerdo libre y el contrato libre constituyen el elemento vinculante de la obligación. Esta es la moralidad "oficial" del gobierno y de la constitución americana.

Etapas sexta: orientación principios éticos universales. La etapa de los principios éticos universales.

a) Con respecto a lo que es justo, la etapa 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que también son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

b) La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos.

Lo correcto viene definido por la decisión en conciencia de acuerdo con principios éticos auto-elegidos que exigen globalidad, universalidad y consistencia lógica. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico); no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. En el fondo se trata de principios universales de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Según Kohlberg, es muy difícil que los sujetos alcancen este nivel de evolución moral, por lo que llegó a plantearse si no sería únicamente una evolución del 5to nivel.

2.2.3. Lawrence Kohlberg: "Etapas del desarrollo del juicio moral"

1.- Moralidad heterónoma (Recompensa y castigo): El niño se deja llevar simplemente por la reacción de sus padres: si es recompensado por algo, debe ser bueno; si es castigado, debe ser malo.

2.- Canjes instrumentales: El niño sigue egoísta, pero reconoce también las necesidades de otras personas; entonces les propone "negocios": "Si me porto bien toda la tarde, ¿podré ver la tele?"

3.- Relaciones mutuas interpersonales: El niño depende del juicio de otras personas que son "importantes" para él (padres, profesores, etc.)

4.- Dependencia del sistema social y de autoridades: El niño (adolescente, joven) asume los valores morales de la sociedad que lo rodea.

5.- Contratos sociales y derechos individuales: El niño (resp. joven) participa activamente en la elaboración de valores, y se orienta según el bien de la mayoría.

6. Principios éticos universales: La persona llega a tener una conciencia independiente; ya no depende del juicio de otras personas, sino únicamente de "principios éticos universales".

Todas estas etapas están vinculadas a cambios de edad, son universales, irreversibles y constituyen una "secuencia lógica" y "jerárquica". Puede darse una detención del individuo en uno de los estadios, pero nunca una regresión a un estadio inferior o una tendencia a invertir su orden. Para terminar con las teorías de este autor, diremos que después de todos sus estudios, llegó a establecer una serie de conclusiones o afirmaciones, acerca del desarrollo moral.

- La maduración moral depende de la interacción del desarrollo lógico y el entorno social.

- Cada etapa muestra un progreso con respecto a la anterior: desde el sometimiento a la autoridad externa de la primera hasta los principios universales de las dos últimas.

- Son los sujetos los que "construyen", en cada etapa más personal y autónomamente, el alcance de sus juicios morales.

- Si un sujeto madura físicamente sin sobrepasar las dos primeras etapas, permanece en ellas y se configura como un "tipo puro".
- Los sujetos que alcanzan las tres últimas no se configuran como "tipos puros" hasta alrededor de los veinticinco años.

2.3. BASES CONCEPTUALES

2.3.1. Definición del concepto de valor.

Etimológicamente, el término “valor” procede del sustantivo latino valor, valoris, y éste, a su vez, del verbo latino valere, que significa “servir, valer para algo”. Relacionada con el término “valor”, también encontramos acepciones como “axiología”, “ética” o “moral”, definidas por el mismo Diccionario en los siguientes términos: Axiología: Del francés axiología, y éste del griego αξιολογία, “digno, con valor”, y del francés -logie, -logía: “Teoría de los valores”. Ética: Del latín ethicus, y este del griego ηθικός, “Parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre”.

// “Conjunto de normas morales que rigen la conducta humana”.

Moral: Del latín mos, moris, “perteneciente o relativo a las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o maldad”. // “Ciencia que trata del bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia”.

Son muchas las definiciones de valor, que, desde los distintos ámbitos del saber, se han propuesto a lo largo de los años. Unas explican los valores en términos de necesidades y conductas (Dewey, 1939; Woodruff, 1942), otras como actitudes (Smith, 1963), otras como modelos normativos (Jacob y Flink, 1962). Para una mejor comprensión de este concepto, comenzaremos haciendo una primera aproximación a las diferentes acepciones del término ya que, ante tal diversidad, ha surgido cierta mezcla de conceptos, en la que se confunden estructuras cognitivas como las normas, los intereses, las necesidades, las actitudes y los valores.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el término valor cuenta con varias acepciones, siendo las más afines al tema que nos ocupa, las siguientes:

- 1) “Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar y deleite”.
- 2) “Cualidad que poseen algunas realidades consideradas bienes, por la cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto que son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”.

Dado que el estudio de los valores es tema de las filosofías e ideologías se trata de una materia opinable sobre la que se han desarrollado infinidad de definiciones y teorías. Por lo mismo, y de acuerdo con Hernández (1991), consideramos que, aunque no debería ser un tema de la ciencia ni de la técnica educativa, lo que ocurre es que ciencia y técnica no pueden ni deben desentenderse de las consideraciones y planteamientos ideológicos y, más aún, cuando se trata de algo que incide tan directamente en el ser humano como la educación en valores. Según Ortega y Gasset, (1973) valores son las creencias o convicciones profundas sobre las cosas, los demás y nosotros mismos, que guían la existencia humana, en función de las cuales tomamos nuestras decisiones. Por otra parte, González Radío, (2000) dice que el valor es la perfección o dignidad real o irreal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”. Por otra parte, Marín Ibáñez, (1993) manifiesta que el valor es la cualidad o conjunto de cualidades que hacen que una persona o cosa sea apreciada.

2.3.2. Rasgos de los valores.

Los valores son “proyectos ideales”. Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir, que el ser humano aprecia, desea y busca. El valor apunta siempre hacia algo que nos

transciende, que está más allá. Valor es aquello que hace a una cosa digna de ser apreciada, deseada y buscada; son, por tanto, ideales que siempre hacen referencia al ser humano y que éste tiende a convertir en realidades o existencias. La palabra “valor” ha adquirido un uso y un prestigio inusitados, especialmente cuando se habla de “crisis de valores” o de “cambios de valores”.

Es importante destacar la íntima relación que existe entre "valor" y "proyecto de vida". Para el ser humano vale -y es, en consecuencia, un valor- aquello que desea y que busca en función de sus necesidades, es decir, en función de lo que es y de lo que sueña y quiere llegar a ser. Valores e identidad son, por tanto, dos realidades inseparables. A partir de lo que la persona es -y, sobre todo, a partir de lo que la persona proyecta como su futuro deseable-, estima y asume, objetiva o subjetivamente, unos valores que le faciliten o le permitan la realización de su proyecto. De la misma forma, esa persona infravalorará o rechazará como valor lo que considere, también, objetiva o subjetivamente, como un obstáculo o inhibición al impulso de sus necesidades o sus deseos.

Si los rasgos básicos de la identidad y por tanto de la voluntad de un ser humano se dirigen como proyecto, por ejemplo, al deseo y a la búsqueda del "tener más" como base de la felicidad, se decantarán para él como valores claramente por encima de todo, la rentabilidad, el dinero, el sentido de la propiedad y el consumo. Por el contrario, serán objeto de su rechazo, o al menos se apreciarán como de segundo orden, el desprendimiento, la generosidad, la solidaridad o la comunicación de bienes. Si, por el contrario, lo que se busca y se desea es el "ser más" en el encuentro y en la relación afectiva con el mundo y con las demás personas, si el horizonte de la felicidad humana está en el amor y en la búsqueda de la armonía y de la belleza, serán valores esenciales la fraternidad, el encuentro y la comunicación interpersonal, la paz, la generosidad y el darse a los demás. En

consecuencia, se descartarán radicalmente como valores el individualismo, el egoísmo y la insolidaridad. Si para mí la vida es inmovilismo; si la percibo como el paso implacable del tiempo, sin anhelo ni posibilidad de sorpresa, de transformación o de aventura, la alternativa de mis valores es clara: o bien aferrarme al materialismo, como única salida para mi felicidad, o bien emprender la huida mediante pócimas o por medio de soluciones para la evasión y el olvido.

2.3.3. Los valores son “opciones personales”.

Son elementos estructurales del conocimiento humano que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia en su interacción con los demás. Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad. Los valores, como ya hemos afirmado, son la expresión de unos ideales o de unos deseos que habitan y se sostienen en la voluntad; de ahí que podamos definirlos también como el resultado de una opción libre y personal entre diversas formas de vivir o de actuar. Son una opción clara hacia aquello que más nos interesa, y que implica, a su vez, el rechazo consciente de otras alternativas.

Esta concepción del valor, o de la escala de valores, como el resultado de una opción libre y personal, nos lleva al planteamiento de dos cuestiones fundamentales. Optar significa ser capaz de elegir un camino entre varios; por lo tanto, la capacidad de opción se acrecienta en la medida en que al ser humano se le abren, como posibilidad, nuevas alternativas.

Optar es también saber elegir el camino más coherente con aquello que se espera y se desea alcanzar como meta, es arriesgarse a vivir y a comportarse de una forma determinada, renunciando a otras formas de vivir y de comportarse. Los valores, en consecuencia, al ser unas opciones preferenciales, entran de lleno en la dinámica de la libertad y del riesgo, de la continua apertura a

horizontes nuevos y del permanente discernimiento de aquellos horizontes que limitan la libertad y que enajenan o desvirtúan el destino elegido. Y es precisamente en esa dinámica de la opción, como proceso preferencial, donde la educación y la presencia de los educadores desempeñan un papel muy importante.

2.3.4. Los valores o virtudes son creencias.

Los valores o virtudes son algo adquirido, requieren un aprendizaje basado en el conocimiento y la reflexión, hasta el punto de convertirse en hábito, algo querido por la voluntad y que acaba siendo, asimismo, objeto de deseo. Conocimiento, reflexión, pensamiento, creencia y valores son, por lo tanto, elementos de una realidad que no se pueden aislar entre sí y que se entran en el desarrollo de la dinámica de la conducta.

Los valores, como modos ideales de existencia por los que se opta y, consecuentemente, en los que se cree, pertenecen al ámbito de las creencias más arraigadas de la personalidad del ser humano y son, los impulsos y los referentes que prescriben el comportamiento o la forma de actuar de la persona consigo misma y en su medio. Esta nueva dimensión de los valores como creencias nos aporta un elemento esencial en nuestro estudio: la fe y las creencias no son el resultado de la ceguera o de la irreflexión, sino todo lo contrario, la fe y la fidelidad hacia lo que se cree se fundamentan y se solidifican en el conocimiento.

Si los valores se transmiten a través de un proceso de imposición manipulativa e irreflexivo, pueden quedar aparentemente aceptados por la persona que los recibe -aceptación sumisa o inconsciente-, pero su presencia será sólo epidérmica, poco duradera, y no implicará modificación de la conducta. Para que los valores arraiguen en la personalidad es imprescindible que se los presente y se los descubra a través de un proceso dinámico de percepción, interiorización y análisis; proceso del que se derivará,

libre y conscientemente, la aceptación del valor como creencia, o su rechazo.

2.3.5. Los valores son características de la acción humana.

Desde la perspectiva moral, son el conjunto de normas empleadas para llevar a cabo una actividad o juicio. Los valores son intrínsecos a la acción humana y mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad. La vida de cada uno de nosotros se va a definir en función de los valores que elijamos. Son los objetivos a los que tendemos, nuestras intenciones, los que determinan nuestra vida.

Los valores no son abstracciones o especulaciones espiritualistas y teóricas en las que la persona cree al margen o en paralelo con su experiencia cotidiana; tampoco son utopías irrealizables que, mientras duran como tales, justifican la existencia; los valores son instrumentos o realidades motrices, referenciales y significativas para la vida. La persona que opta por un valor, o que comulga existencialmente con un sistema de valores concreto, intenta vivir y construir su presente y su futuro con arreglo a esos valores. Podríamos decir que esos valores vienen a ser como el motor o el impulso permanente que dinamiza y orienta sus comportamientos y su conducta, tanto consigo mismo como en sus relaciones con el mundo y con los demás.

Si hemos apostado por el amor, como proyecto de felicidad, buscaremos todas las ocasiones y pondremos todos nuestros esfuerzos para conseguir vivir la experiencia y la necesidad de sentirnos amados: seremos cariñosos, tiernos, amables, fieles y serviciales; nos resultará gozoso compartir lo que tenemos, aunque ello represente una renuncia, y hasta procuraremos mejorar nuestra propia identidad para atraer, con más intensidad, el afecto de las personas con las que compartimos la existencia. Pero, además, esa opción por el amor nos llevará también a la necesidad

de amar; a la necesidad de amarnos a nosotros mismos en un anhelo, positivamente ético, de excelencia y de perfección, y a la necesidad de amar a los demás dirigiendo nuestra conducta y nuestro comportamiento hacía gestos de entrega, de generosidad y de solidaridad. De esta forma, el deseo de amar y de ser amado, como valor, motivará y conformará nuestra personalidad y nuestra presencia en la realidad, y orientará nuestro actuar en el mundo con unos perfiles de acción muy concretos.

Los valores son también un marco de referencia fundamental para la vida y para acción humanas, constituyendo un sistema de interpretación y de atribución de significados a los hechos y a los acontecimientos que en cada circunstancia la vida nos ofrece. Desde los valores se puede hacer una lectura crítica de todo lo que acontece y, en consecuencia, se orienta el comportamiento y la presencia original del ser humano en la historia, en el mundo y en la sociedad. Si hemos convertido el amor, como anteriormente decíamos, en una de las opciones en las que fundamentar la existencia, repudiaremos la violencia y se alterarán todos nuestros sentidos ante la noticia de un posible conflicto bélico o de un atentado de cualquier signo; rechazaremos cualquier manifestación de marginación social; nos conmovirá la presencia de un mendigo o de una anciana abandonada; no soportaremos la injusticia y sentiremos la necesidad creciente de ser más solidarios, de denunciar el desamor y de comprometernos por un mundo y por una humanidad mucho más fraterna, un mundo donde la felicidad pueda llegar a ser una posibilidad real para todos.

2.3.6. Contextos socioeducativos de los valores

El valor es adquirido y desarrollado por los individuos a través de un proceso educativo siendo el desarrollo de valores uno de los temas centrales de la educación de todos los tiempos y sociedades. En la medida en que ha habido educación, ha habido transmisión de valores. Otra cosa es el tipo de valores que se transmite en cada

época. Cuando se habla de “contextos socioeducativos de los valores” tendemos a referirnos al ámbito escolar y familiar por ser los primeros núcleos de convivencia del ser humano, pero existen otros ámbitos de influencia como el grupo de amigos o los medios de comunicación de masas, que tendrán relevancia en la estructuración del sistema de valores de los individuos, sobre todo, en aquellos a los que hace referencia nuestro estudio: Los jóvenes. Por tanto, ¿Dónde aprenden valores los jóvenes? Pasaremos ahora a analizar pormenorizadamente cómo influye cada ámbito de relación social sobre los valores y normas “pro sociales” que los individuos adquieren e interiorizan.

Para Hernández (2002) el valor es un criterio para elegir y, en consecuencia, para ejercer nuestra libertad. Para ello, cada persona y cada sociedad se construye su propio sistema de valores, Ese sistema es relativamente estable y sirve al sujeto de guía o carta referencial en los pasos que este da. Constantemente estamos eligiendo y, constantemente, estamos aludiendo a valores. En la educación es fundamental contar con las capacidades del sujeto, con sus preferencias, sus intereses, su estilo de conocer y de vivir. No hay modo de enseñar algo desconectado de su manera de ser, pero, a la vez, lo que se enseña tiene que ser positivamente valioso.

A partir de esta afirmación, surgen otras de las que brotarán unos interrogantes:

- a.- El niño, como persona está orientado y marca sus preferencias según sus necesidades, y así lo expresa mediante sus estilos de vida (tiempo libre, ocio, aprendizaje) y sus formas de expresión cultural. ¿Cómo se estructura esa realidad?
- b.- Como participante activo en instituciones recibe orientaciones, modelos y valores que ha de elaborar de manera simbólica, interiorizar y poner de manifiesto en sus propias experiencias vitales y proyectos. ¿Cuáles son esos valores?

c.- Como miembro social tiene una opinión. Se sitúa ante ella, valora las instituciones, sus relaciones interpersonales, sus deseos y necesidades no cumplidos. ¿Cómo ven esas instituciones? A partir de estos interrogantes podemos extraer cuatro tópicos fundamentales: La familia, la escuela, las relaciones entre iguales y los estilos de vida y construcción del tiempo.

2.3.6.1. Familia y valores; conceptos básicos.

Los valores son metas u objetivos de carácter general que se mantienen estables en las diversas situaciones en las que se desenvuelve el ser humano, guían su acción y se ordenan según su importancia subjetiva (Schwartz 1992). Para Rokeach (1973), unos valores son utilizados como meros instrumentos o medios (valores instrumentales) para la consecución de ciertos fines o metas más globales que reflejan otros ideales de existencia (valores terminales). Los valores instrumentales, en tanto que son medios, pueden tener un significado de competencia para la persona; mientras que los valores terminales generan autoconcepciones más significativas que ocupan posiciones más centrales en el sistema cognitivo y son más persistentes en el tiempo.

Dentro de los valores terminales, Rokeach (1973) incluye los valores personales como la felicidad, armonía interior, etc. Y los valores sociales como la paz, la igualdad, la justicia; dentro de los instrumentales distingue los valores de competencia como ser capaz, curioso, imaginativo, etc. Y los valores morales como ser honesto, responsable, etc.

Schwartz y Bilsky (1990) y Schwartz (1992), proponen una categorización de los valores basada en dos aspectos fundamentales:

A.- Los intereses que cubren, que pueden ser individuales, grupales o ambos.

B.- El tipo de meta motivacional que expresan, en tanto representación de necesidades universales de la existencia humana: biológicas y orgánicas, de interacción social coordinada y de supervivencia y funcionamiento de los grupos e instituciones.

En función de ello, Schwartz (1994) distingue diez dominios de valor, organizando la estructura total de los valores en dos dimensiones básicas:

1.- Apertura al cambio/conservación. Esta dimensión organiza los valores en función de si motivan iniciativas creativas e inciertas (autodirección, estimulación), o por mantener la certidumbre y el mimetismo cultural (conformidad, tradición).

2.- Auto-beneficio/auto-trascendencia. Esta dimensión organiza los valores en función de si motivan la búsqueda del propio beneficio (poder, logro) o el beneficio de los otros (universalismo, benevolencia). Asimismo, los valores tienen una configuración sistémica que hace que unos sean compatibles entre sí y otros contradictorios entre sí. En el proceso de aprendizaje del sistema de valores se aprenden las prioridades de unos valores sobre otros y la búsqueda del necesario equilibrio entre la satisfacción de metas personales y las necesidades del grupo social en el que se vive.

a. Familia, valores y adaptación.

Los valores son elementos muy importantes en el sistema de creencias de las personas y se relacionan con estados ideales de vida que responden a nuestras necesidades como seres humanos, ofreciéndonos criterios para la

evaluación de los demás y de los sucesos que vivimos, así como para nuestra autoevaluación (Rokeach 1973).

Cuando las personas actuamos de acuerdo con nuestros valores estamos promoviendo y reforzando el sentimiento de autoestima, auto-competencia y de reconocimiento social. Y, al contrario, la discrepancia entre nuestra conducta y nuestros principios generará malestar, por lo que promoveremos nuevas soluciones que ayuden a satisfacer la necesidad generada. Los valores, por tanto, tienen la función motivadora y activadora de la acción, y se desarrollarán en la medida en que son potenciadores de la autoestima y competencia social. Podemos decir que son mediadores del bienestar subjetivo de la persona. Pero, ¿influyen también en el bienestar de la familia?

b. La familia como escenario de construcción de valores.

Molpeceres, Musitu y Lila, (1994) manifiestan que la familia además de ser el primer contexto de aprendizaje de las reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros, tiene unas cualidades únicas que la diferencian de otros contextos, pues el aprendizaje de valores se da en un ambiente de proximidad, comunicación, afecto y cooperación, que lo hace especialmente eficaz y duradero. Sin embargo, la función socializadora consiste en algo más que la mera transmisión intencional y explícita de normas y valores.

Desde la familia se le dan al niño las claves para que construya su representación acerca del funcionamiento de la realidad social. Y entre estas claves se encuentran las propias representaciones de los padres, los modelos de interacción familiar, las expectativas y demandas sociales que pesan sobre el niño, la definición de las tareas evolutivas

a las que debe enfrentarse, etc. En este sentido, Molpeceres, Musitu y Lila, (1994) afirman que la familia cumple dos tareas muy importantes:

- Determinar qué objetivos o metas son compatibles o incompatibles entre sí, por medio de la estructuración del ambiente educativo (la distribución de recursos materiales, el clima afectivo, la organización de roles, las pautas de disciplina, etc.).
- Primar la solución deseable ante los conflictos de valores, buscando aquella que más se ajuste con las expectativas sociales promovidas por la familia. Puesto que cada familia muestra a sus miembros lo que se espera de ellos condicionada, en gran parte, por las directrices y requerimientos culturales provenientes del sistema social en el que se desenvuelve (valores culturales, creencias, sucesos históricos, familia extensa, trabajo, amistades). Tanto padres como hijos interpretan su propia conducta y la del otro en función de esquemas cognitivo-motivacionales transmitidos por esos valores culturales dominantes (Musitu y Molpeceres, 1992).

c. Educación familiar y desarrollo de valores.

Hoy en día existe una mayor preocupación por parte de los padres acerca de su tarea y de los afectos que esta tendrá sobre los hijos. Esta preocupación genera un alto nivel de exigencia en los padres responsables y los motiva hacia su propio perfeccionamiento. Por otra parte, la sociedad en la que vivimos experimenta cambios constantes que hacen que los padres vivan su relación con los hijos a contrarreloj. Múltiples consejos sobre nutrición, educación, salud, cambian en un corto espacio de tiempo, poniendo como malo lo que otrora se consideraba bueno, o viceversa. ¿Qué hacer?

Quizá la clave la encontremos en una educación en valores que ayude a nuestros hijos a centrarse, a elegir, a tomar decisiones guiándose por criterios internos y no por los requerimientos del ambiente cambiante. Y para ello, los padres cuentan con una serie de ventajas, ya que la familia tiene una serie de características óptimas para la educación en valores.

En primer lugar, en la familia prima el cariño y las relaciones afectivas y, en este sentido, los afectos son fundamentalmente lo que inicia o bloquea la adquisición de un valor. En segundo lugar, gran parte del tiempo que los padres comparten con sus hijos está siendo, directa o indirectamente, dedicado a la educación de esos valores. En tercer lugar, la familia es el único contexto que permanece constante, como apoyo seguro a lo largo de la vida. Y, en cuarto lugar, la familia está preocupada por el desarrollo integral de sus miembros y desea potenciar al máximo sus habilidades para lograr su desarrollo.

Sin embargo, la tarea de educación en valores no es fácil. Si ya en un entorno “profesionalizado” como la escuela surgen problemas, ¿cómo lo harán unos padres sin formación específica al respecto? La solución pasa por buscar orientación y apoyo y, en este sentido, es necesario seguir una serie de directrices extraídas de un análisis componencial del proceso de construcción de valores, ordenándolo en una serie de pasos que son los que deben ser objeto de entrenamiento sucesivo.

d. La toma de conciencia.

De nada sirve transmitir valores si no logramos que la persona preste atención a los mensajes. Por tanto, la primera tarea de los padres es lograr captar la atención de

sus hijos y predisponerlos hacia el mensaje. A esta predisposición la denominaremos “toma de conciencia” y está relacionada, fundamentalmente con la “legibilidad del mensaje” y la “legitimidad” del mensajero. La legibilidad se refiere a la claridad del mensaje de sus padres. De acuerdo con esto, los padres favorecerán la toma de conciencia de sus hijos si son capaces de ofrecer un mensaje claro y coherente que conecte con sus necesidades básicas y experiencias previas. Y si son capaces de presentar el valor, como un reto a conseguir.

En cuanto a la legitimidad, se dará, cuando los hijos confieren a sus padres competencia y autoridad para ejercer su rol, y se ve influida por el carisma, la estima o la admiración que los hijos sientan por sus padres. En este sentido, aquellos padres que utilizan estrategias aversivas generarán en sus hijos ira, resentimiento y desautorización del padre como modelo. De acuerdo con lo dicho, un buen clima de interacción familiar es la mejor herramienta para que un padre se sienta competente y un hijo lo perciba como tal.

Dicho clima implica:

- Desarrollar ideas positivas respecto a sí mismo como persona y como padre. Los padres que creen en sus posibilidades están más dispuestos a arriesgarse por sus hijos y están más abiertos a su auto-perfeccionamiento.
- Potenciar las expectativas positivas hacia sus hijos. Los padres que creen en las capacidades de sus hijos habitualmente consiguen buenos resultados.
- Proporcionar muestras de afecto incondicional. Los padres que quieren a sus hijos por lo que son, no por lo que hacen, suelen estar proporcionando la seguridad que estos

necesitan para adentrarse en la difícil tarea de madurar en valores.

- Atreverse a proponer criterios y a razonarlos. Los padres que se atreven a valorar los acontecimientos, tomar opciones ante la vida y utilizarla en su discurrir diario, suelen ser un buen modelo para sus hijos.

2.3.7. La escuela y la educación en valores.

Hernández (1991, 2002) destaca que en los distintos continentes los titulares de los medios pueden ser similares, y aunque las causas identificadas sean muy diferentes, lo mismo que los remedios propuestos, la responsabilidad de las escuelas es un hecho reconocido por todas las sociedades y siempre se considera a estas instituciones como la herramienta para aliviar los problemas sociales.

El sistema escolar, dentro del cual opera la enseñanza en valores, varía de unos países a otros, e incluso dentro de una misma nación. Pero si el proceso de enseñanza constituye el vehículo común para el desarrollo y refuerzo de los valores sociales, morales, políticos y económicos básicos, corresponde hacer un examen acerca del mismo, así como acerca de la formación de los docentes que lo ponen en práctica.

Cuando Hernández (1991, 2002) compara los resultados de los diversos contextos socioculturales, indudablemente encuentra unas características comunes y habla de que una de las principales razones de estas similitudes a pesar de las diferencias sociales, económicas y políticas entre los sistemas educativos de diferentes países tal vez sea que el actual período de globalización rompe y desdibuja las fronteras tradicionales entre las culturas, el tiempo, el espacio, las ideologías y las naciones.

Directa e indirectamente, explícita e implícitamente, todos estamos tocados por una dimensión axiológica en la vida en general, y en

las múltiples manifestaciones de esta. Los profesores no pueden ser ajenos a esto y menos, intentar pasar soslayadamente sobre una situación que tanto calado tiene en la formación de los alumnos e, incluso, en el proceso de profesionalización del docente.

La última década del siglo XX y el comienzo del XXI se han caracterizado por la ruptura con la tradición y por el fracaso de las grandes narraciones sobre las cuales se habían fundado las naciones hasta ahora. Se trata de una era en la que los procesos sociales se ponen en tela de juicio y, por tanto, podría considerarse que hemos ingresado en un período pos-tradicional. Giddens (1994) afirma que “la tradición es efectivamente un camino para zanjar los desacuerdos entre los distintos estilos de vida, incorporando las relaciones de poder y tendiendo a naturalizarlas”. La época actual marca el cambio o transición de ese tipo de sociedades tradicionales a un periodo cuyas características son muy distintas de las que imperaban anteriormente. El avance de la tecnología y de la comunicación y su efecto sobre la globalización y la reducción del tiempo y de espacio explica en gran parte la globalización social, política y económica. De ahí que en una era como la nuestra, se cuestionen y rechacen los valores tradicionales previos por considerarlos anacrónicos, inadecuados e improcedentes. Es inevitable, entonces, que se produzcan conflictos de valores y que haya, a ese respecto, gran confusión y multiplicidad de discursos en los niveles social, político y económico. 87 Los docentes se enfrentan pues, a un complejo desafío en lo que atañe a la enseñanza de valores en las instituciones educativas.

A los educadores parece faltarles un discurso para expresar sus ideas sobre los valores y para conceptuar el área de los valores en la educación. Ello se debe, en gran medida, a la poca experiencia y a los escasos conocimientos teóricos que poseen los educadores en esa esfera ya que, a pesar de ser ampliamente tratado en la

literatura sobre educación, no forma parte integrante de la formación recibida por la generalidad de los docentes. La esfera de los valores y de la educación moral se encuentra incorporada en todas las áreas curriculares, por lo que no se considera preciso ocuparse de ella en una disciplina específica que forme explícitamente parte del programa curricular.

Para Hernández (1991), el término “Educado” no solo debe hacer referencia a la cualidad de ser cortés, culto o mostrar conformidad social. La característica fundamental del ser humano no es su capacidad de conciencia o de reflexión (de las que surgen la capacidad de elección entre las opciones que se le ofrecen, de decisión, de libertad, de autorrealización y de autocontrol). Pero estos aspectos se vinculan a su realidad somática y afectiva estableciendo una verdadera relación dialéctica entre los distintos niveles que constituyen el ser humano (lo natural-lo cultural, lo emotivo-lo racional, lo placentero-lo conveniente, lo somático-lo mental, etc.) y entre este individuo y la sociedad.

2.3.8. La educación en valores en los procesos educativos actuales.

Autores como Berkowitz (1995) o Martínez (1998) hablan de que, como mínimo, en la escuela encontraremos dos formas de educar y aprender valores. Una, que podríamos considerar basada en criterios externos y en la defensa de unos valores absolutos y otra basada en valores derivados de opciones personales y, por lo tanto, relativos.

Bajo la primera forma encontraremos prácticas que regulan las interacciones entre iguales y entre el profesorado y alumnado, gobernadas por influencias asimétricas derivadas de una determinada concepción de la autoridad y del convencimiento de que el que la ejerce está en posesión de la verdad y de que esta es indiscutible. En este primer grupo de prácticas, se impondrá un sistema de valores no coincidente con modelos de convivencia

pluralistas, sino más bien dirigido hacia el adoctrinamiento y la dependencia afectiva y emocional como medio de lograr comportamientos adaptativos que doten de mayor cohesión tal sistema de valores.

Bajo la segunda forma encontraremos prácticas que, tratando de no imponer un determinado sistema de valores y/o forma de vida, favorecerán la libre construcción de maneras de entender el mundo, pero ignorando la importancia de que la interacción entre iguales y la existencia de modelos de rol social y emocional, cuya desaparición generará situaciones de inseguridad e indefensión en los alumnos, que en determinados momentos evolutivos pueden resultar graves y abortar el clima de libertad que, a juicio de los defensores de este modelo de educación, debería proporcionarse (no se puede confundir educar en libertad con el simple respeto a la espontaneidad, la ausencia de normas y criterios o la renuncia a imponer pautas de referencia que ayuden al educando a construirse de forma equilibrada, integral y autónoma).

A partir de aquí. Martínez y Puig (1991), proponen una tercera vía de educación en valores basada en la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social.

Es decir, no se trata de la transmisión de un determinado tipo de valores, sino del aprendizaje y desarrollo de determinadas dimensiones de la personalidad moral de los educandos que los transforme en personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los Derechos Humanos.

Para conseguir tal objetivo será necesario cultivar en los alumnos una serie de dimensiones como el autoconocimiento, la autonomía y autorregulación, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía y

perspectiva social o las habilidades sociales para la convivencia. Para desarrollar estas capacidades estos autores planteaban la necesidad de vertebrar una acción educativa en función de tres vectores:

Cultivo de la Autonomía; Promoción del diálogo y Educación para la tolerancia activa. A partir de esos vectores surgirán los componentes de la personalidad moral que permiten combinar e integrar las diferentes dimensiones de la personalidad moral y orientar las acciones pedagógicas que procuren la optimización de tales dimensiones.

La educación está considerada “un bien” en sí misma y las características de “pública”, “única”, “universal” y “gratuita”, propias de nuestro sistema educativo, implican unas consideraciones específicas sobre el valor, dentro de nuestra escuela actual. Teniendo en cuenta que la educación es un tipo de relación comunicativa que optimiza a la persona como sistema, podemos afirmar que tal relación puede hacerse de dos maneras, o vías, diferentes. Una, propiamente comunicativa, que es aquella que realizamos cuando decimos y mostramos nuestros actos y mensajes, y la otra, podemos denominarla “meta-comunicativa”, que permite mostrar aquellas estructuras del discurso en la que los contenidos de nuestros mensajes y hechos adquieren una significación. De este modo, la una permitirá aprender contenidos de manera formal, mientras que la otra supondrá el aprendizaje de estructuras al integrar esos contenidos dentro de nuestras vivencias. Haciendo referencia a lo mismo, autores como César Coll (1987, reim. 1992), hablan de currículum manifiesto y currículum oculto.

La educación moral y en valores no se alcanza sólo a través de vías racionales. Son de fundamental trascendencia las dimensiones emocionales y volitivas de la persona. Un programa

de educación en valores deberá atender a aquellos aspectos del desarrollo y aprendizaje en los ámbitos afectivos, de los sentimientos y las emociones y a aquellos relativos a la voluntad y el esfuerzo. En caso contrario será difícil abordar la construcción de personalidades morales que procuren hacer coherentes juicio y acción, pensamiento y conducta. Las interacciones entre iguales junto con la acción directa del profesorado son dos escenarios naturales en los que formamos nuestra personalidad moral. Pero también lo son, y de forma muy relevante, la institución en su conjunto y la doble transversalidad de los contenidos (c. oculto y c. manifiesto) que se muestra en los procedimientos y actitudes que conforman nuestro hacer y sentir y que influirán en los tres ámbitos de educación: formal, no formal e informal.

Berkowitz (1995) resumía esos componentes clara y concisamente en los siguientes: •Conducta. •Carácter. •Valores. •Razonamiento. •Emoción.

Los cinco componentes, entendidos como categorías, permiten agrupar en diferente intensidad, según el momento evolutivo, las dimensiones de la personalidad moral facilitando el trabajo pedagógico sobre las mismas en el marco de la institución educativa, en general, y en el entorno de cada grupo de alumnos, en particular.

2.3.9. Los valores tienen carácter sociocultural.

Las normas sociales aparecen definidas como “pautas de conducta y de valores reconocidos en determinados grupos en forma de prescripciones normalmente no escritas, que desencadenan expectativas de comportamiento y contribuyen a generar un sentimiento de seguridad y la orientación y liberación de temores y recelos” (Diccionario de Psicología e Educación -1999-). Las normas son propias de cada sociedad, nos vienen impuestas, y los individuos las asumimos mediante un proceso de aprendizaje social. Son el conjunto de comportamientos interpersonales que va

aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación.

Algunos autores como Stenberg (1992 en Gimeno, 1999) hablan de poder ejecutivo, legislativo y judicial en la familia, pidiendo prestados términos jurídicos, haciendo referencia a la aplicación de reglas en la familia. El poder legislativo se encarga de enunciar normas, el poder judicial determina si ha habido incumplimiento de las mismas, y el poder ejecutivo es quien se encarga de que las normas se cumplan. Cada sociedad posee su propio sistema de valores e ideales, en el cual se anclan sus conocimientos, técnicas, actitudes, etc. En todo este entramado, el sistema sociocultural se perfila como el antecedente fundamental del sistema de valores. Tendremos que acercarnos a las claves que definen los espacios culturales actuales, para adentrarnos en el análisis, en profundidad, de los valores de la sociedad.

Un riesgo que corren los estudiosos de los valores es que, de forma más o menos espontánea, tomen su propio modelo sociocultural como referencia para interpretar y estudiar los modelos de otras culturas o grupos sociales. Para Ortega y Míguez (2001) la defensa cerrada de una cultura, desde una concepción estática de la misma, es una postura errónea ya que supondría considerar la superioridad de una cultura sobre otra, cuando está clara la no existencia de una cultura perfecta.

Es necesario partir del respeto incondicional y acrítico de la idiosincrasia de cada grupo social, para que podamos plantearnos una comprensión científica del mismo. Ahora bien, ese respeto incondicional hacia las peculiaridades culturales, no puede llevarnos a justificar conductas aberrantes ¿qué es más lícito? amputar la mano al ladrón o someterlo a reeducación; sacrificar al primogénito si es niña o potenciar la incorporación de la mujer al mundo laboral. Los ejemplos anteriores dan pie a la afirmación de

que en nuestra sociedad de la comunicación es necesario, cada vez más, la apertura hacia todas las realizaciones culturales siempre que colaboren en el enriquecimiento de la persona en algún sentido. Por todo esto es por lo que se suele hablar de “educación integral” y no reducida sólo a algunos aspectos.

Una educación que partiendo de los postulados del “aprendizaje significativo” de Ausubel (1968) ha pasado de tener como preocupación (“histórica”) al intelecto -“lo instruccional”- dándole en la actualidad igual importancia a aquellos aspectos relacionados con la adaptación personal o social. Así, autores como Eson (1978), incluyen en sus manuales sobre educación, temas relacionados con el desarrollo de valores morales o aspectos referidos a la adaptación personal y social.

2.3.10. Los valores tienen carácter cotidiano.

Los valores no son exclusivos de un determinado grupo de personas ni están vinculados necesariamente a grandes proyectos o realizaciones personales, se dan en todas las personas en tanto que somos seres de valores. Las actitudes son una expresión de esa cotidianidad ya que muestran “una predisposición relativamente estable de la conducta que resulta a la vez de la experiencia individual y de la integración de los modelos sociales, culturales y morales del grupo” (Diccionario de Psicología y Educación (1999). Las actitudes hacen referencia, como vemos, a la conducta individual. Aristóteles, cuando hablaba de virtudes morales como la amistad, la honradez, la justicia o la valentía, sugería que los individuos podían optar por una línea de acción considerando los extremos de dos acciones o actitudes; por ejemplo: la honestidad y la deshonestidad; la valentía y la cobardía; el trabajo esforzado y la pereza; etc. Al tomar en cuenta los dos extremos, los individuos podrían llegar a entender cuál era la línea de acción correcta situándose justo en el lugar intermedio. Es el individuo el que decide cómo comportarse, buscando, o no,

la coherencia entre sus criterios personales y las normas y principios sociales.

Los valores, como criterios o juicios universales, están presentes en la sociedad y orientan las normas, actitudes, opiniones y conductas de las personas. Representan el fundamento de las normas por las que la sociedad se rige, y sobre todo, la base a partir de la cual, los distintos grupos sociales aceptan o rechazan determinadas actitudes o comportamientos. Reducir la moral al ámbito de las actitudes y normas supondría no dar el paso hacia lo que Kohlberg denominaba “nivel pos-convencional” en el que el individuo es capaz de diferenciar las normas comunitarias, convencionales, de los principios universales, que le permiten criticar, incluso, las normas de su comunidad.

2.3.11. Los valores tienen carácter dual, mostrando siempre dos polos.

Cada valor tiene su contrario o “contravalor”, que suscita tantas respuestas como los valores en sí. Tanta repulsión la fealdad como atracción la belleza. Tanto aplauso la justicia como repulsa la injusticia. A cada valor le corresponde un antivalor, dando lugar a una unidad dialéctica de contrarios, por ejemplo, confianza-desconfianza, altruismo-egoísmo. Pero los valores positivos y los negativos, lejos de ser complementarios los unos de los otros, tienen existencia por sí mismos, es decir, los valores negativos no solo suponen la ausencia de sus correspondientes positivos, sino que tienen su propia representación actitudinal y comportamental con significación positiva o negativa para la dignidad humana.

2.3.12. Características comunes a todos los valores:

- **Durabilidad:** Los valores se reflejan en el paso del tiempo, son los que permanecen constantes.
- **Integridad:** Los valores son una abstracción íntegra en sí misma.

- Flexibilidad: Los valores se adaptan dependiendo del tiempo y las necesidades.
- Dinamismo: Consecuentemente relacionada con la anterior, los valores pueden ser transformados o modificados dependiendo la época.
- Satisfacción: Surgirá siempre que las personas pongan en práctica algún valor, podemos considerarla como una forma de recompensa.
- Polaridad: Todos los valores podrán ser buenos o malos, dependiendo de cómo sean aplicados a la vida (si alguien se excede de caritativo, puede estar en problemas por estar fomentando su propia ruina económica).
- Jerarquía: En todas las sociedades, algunos valores tienen más peso e importancia que otros.
- Trascendencia: Por lo general los valores son transmitidos de generación a generación.
- Aplicabilidad: En este punto podemos mencionar que los valores los podemos aplicar a cada una de las situaciones de nuestra vida cotidiana y de esta manera nos retroalimentamos para darle un verdadero significado al uso de estos.
- Complejidad: Las personas debe utilizar su criterio para utilizar estas herramientas tan importantes.

2.3.13. Las clasificaciones de los valores y su jerarquización.

Según su forma, pueden ser positivos, negativos, relativos, absolutos, determinados, indeterminados y subjetivamente determinados. Según su contenido podemos hablar de valores lógicos, éticos, estéticos. Además, todas las clasificaciones estarán influidas, además de por la razón, por los sentimientos y las experiencias vitales, de manera que cualquier actividad humana, incluida la científica, puede influir sobre esta.

Clasificaciones de los valores.

Iniciaremos entonces diciendo que, de acuerdo con Ortega y Mínguez (2001), los valores se clasifican en:

- Valores vitales. Los seres humanos y animales, tienen instintos de conservación y de supervivencia. Se preocupan de la salud o la enfermedad, se habla de malestar o bienestar; son esenciales para todo ser humano acrecentar, proteger y cuidar de su vida, lo esencial de los valores vitales es la protección de la vida.
- Valores económicos: Los aspectos económicos están presentes cuando se refieren a la abundancia o la escasez, cuando se habla de caro o barato. La esencia del valor económico es la búsqueda de la seguridad.
- Valores intelectuales: Verdad o falsedad, certeza o probabilidad, subjetividad u objetividad, son valores que tienen que ver con el aspecto intelectual del análisis de los valores; es decir, cuando se busca comprender la realidad que nos circunda o lo que somos. La esencia del valor intelectual es la búsqueda de la verdad.
- Valores estéticos: Belleza o fealdad, agrado o desagrado hacia las manifestaciones artísticas, contiene dos dimensiones: la del creador y la del espectador. La esencia del valor estético es la búsqueda de la belleza.
- Valores éticos: Justo o injusto, honesto o deshonesto, respeto a uno mismo y a los demás o agresión, supone la realización de lo ético a fin de entender la vida en función de derechos y obligaciones. Lo esencial del valor ético es la búsqueda del bien.
- Valores sociales: Democracia o tiranía, soledad o convivencia, egoísmo o solidaridad. Los valores son una realidad de la

existencia y se hace la clasificación para entenderlos entremezclándose con la realidad cotidiana. Constituyen las intenciones de los actos humanos, haciendo juicios de valor al elegirlos. Estos no son solamente un contenido, sino un proceso de realización y búsqueda cotidiana.

Por otra parte, García Guzmán, en su libro " Educación y Valores en España" (2002) propone la siguiente clasificación:

- Valores instrumentales: Son aquellos que sirven de medio para alcanzar otros valores superiores.
- Valores vitales: Se refieren a la instalación del sujeto en el mundo y a su relación placentera con el entorno.
- Valores sociales: Son los que tienen que ver con las normas de convivencia entre las personas y sus relaciones con ellas.
- Valores estéticos: Se refieren a la creación de lo bello o su simple contemplación.
- Valores cognoscitivos: Tienen que ver fundamentalmente con el conocimiento de la realidad y de las leyes que organizan esa realidad tanto externa como internamente.
- Valores morales: Son aquellos que presentan una bondad o maldad intrínseca; siendo en el fondo, los que impregnan toda la escala de valores en un sentido, pues todas las preferencias se hacen sobre la base de que se consideran "buenas" para el sujeto o la colectividad o "justos" y aparecen como "derechos" o "deberes", siendo la elección entre los polos axiológicos la esencia de la "libertad".

También Domínguez (2004), propone la siguiente clasificación:

- Valores corporales: Salud, fortaleza, alimentación equilibrada, higiene, desarrollo de la psicomotricidad, ejercicio físico, etc.
- Valores sensoriales y sensuales: Placer, agrado, valores gustativos, olfativos, visuales, auditivos, sexuales.

- Valores desiderativos: Deseabilidad; aquí menciona que la educación de la dimensión desiderativa supone una distinción clara de lo que debe ser deseado o indeseado y una jerarquía de preferencias para optar cuando los valores deseables son incompatibles entre sí.
- Valores emocionales: Alegría, amistad, aprecio, satisfacción, confianza, afectos, sentimientos y actitudes sentimentales hacia nosotros mismos, hacia los más próximos y hacia todos los seres humanos.
- Valores estéticos: Belleza, deleite estético, cultivo de las capacidades estéticas, etc.
- Valores socio-afectivos: Empatía, amor, amistad, aprecio, comprensión, afectos, sentimientos y actitudes sentimentales.
- Valores morales o éticos: Libertad, autonomía, igualdad, solidaridad, justicia, reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales, conciencia moral, reciprocidad.
- Valores socio-políticos: Democracia, reconocimiento de los derechos fundamentales, reconocimiento de los derechos económicos y sociales, paz.

Rokeach (1973) consideraba que los valores son “creencias duraderas acerca de formas específicas de conducta o estados finales de existencia que son personal y socialmente preferibles” y los clasificaba en dos categorías, dependientes del nivel de abstracción de las metas o estados finales a las que hacen referencia. Así, establece dos categorías:

- Valores instrumentales: Hacen referencia a comportamientos deseados y engloban a los valores de competencia personal (son más generales y se transforman en modos de conducta deseables y que mejoran la autoestima del sujeto): inteligencia, capacidad, racionalidad, curiosidad, imaginación, y a los valores morales (más individuales que los anteriores, su no consecución

provoca sentimientos de culpa): honestidad, responsabilidad, cariño).

- Valores finales o terminales: Representan fines o metas generales y reflejan los modos ideales de existencia por lo que generan autoconcepciones más significativas y persistentes en el sistema cognitivo de los individuos. Este autor los subdivide en valores personales (que describen las metas más beneficiosas para el individuo): felicidad, armonía interior, satisfacción con la tarea realizada, y en valores sociales (que representan estados deseados dentro del ámbito relacional del individuo): seguridad familiar, paz, igualdad, justicia.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CUADRO N° 01

¿En tu centro educativo te han hablado sobre los valores que tratan de enseñar?

ITEMS	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Afecto	04	13	26	87	30	100
Solidaridad	11	37	19	63	30	100
Respeto	08	27	22	73	30	100
Cooperación	12	40	18	60	30	100

FUENTE: Elaborado por la autora del presente trabajo

Interpretación:

- Se puede observar en el presente cuadro, que el 87% de los alumnos del 4to. Ciclo avanzado, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. "Lázaro Orrego Morales" del distrito de Chiclayo, consideran que en su centro educativo no se ha tratado acerca del valor del afecto.
- El 63% de los alumnos del 4to. Ciclo avanzado, del centro de educación básica alternativa (CEBA) que comparten en el desarrollo del área Ciencia, ambiente y salud opinan que no trataron en el aula sobre el valor de la solidaridad.
- El 73% de los alumnos afirma que no han recibido clases acerca de lo que significa el respeto, su significado e importancia, entre otros.
- Se puede observar que el 60% de los alumnos consideran que en su centro educativo no se ha tratado acerca del valor de la cooperación.

CUADRO N° 02

¿Cómo te tratan las personas en tu centro educativo?

ITEMS	Siempre		Casi siempre		Pocas veces		Nunca		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
¿Te tratan con respeto?	11	37	07	23	07	23	05	17	30	100
¿Puedes expresar tus opiniones con libertad?	16	53	10	33	02	07	02	07	30	100
¿Te atienden cuando necesitas conversar con algún profesor o tutor?	05	17	08	27	11	37	06	20	30	100
¿Consideras que reconocen tus logros y valoran tu esfuerzo?	03	10	03	10	12	40	12	40	30	100

FUENTE: Elaborado por la autora del presente trabajo

Interpretación:

- Se puede observar en el presente cuadro, que el 37% de los alumnos del 4to. Ciclo avanzado, del centro de educación básica alternativa (CEBA) Sargento 2do. "Lázaro Orrego Morales" del distrito de Chiclayo, consideran que en su centro educativo siempre lo han tratado con respeto.
- El 53% de los encuestados afirman que siempre pueden expresar sus opiniones con libertad.
- El 37% de los alumnos manifiesta que pocas veces lo atiende el docente o algún otro docente o tutor cuando necesita conversar con él.
- El 40% de los alumnos manifiesta que son pocas las veces que los docentes o el director de la institución reconocen sus logros y valoran sus esfuerzos.

CUADRO N° 03

¿Sabes qué hacer o qué haría tu centro educativo en el caso de que alguien sufriera algún tipo de maltrato o abuso como: insultos, golpes, burlas, tocamientos indebidos, etc.?

ITEMS	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
¿Sabes a quién puedes avisar para que esto no siga sucediendo?	11	37	19	63	30	100
¿Tienes confianza para recurrir a alguien dentro de tu colegio?	08	27	22	73	30	100
¿Crees que tu colegio haría algo para que esos problemas no vuelvan a pasar?	08	27	22	73	30	100
¿Sabes que debes avisarle a tus padres o familiares?	12	40	18	60	30	100

FUENTE: Elaborado por la autora del presente trabajo

Interpretación:

- El 63% de los alumnos consideran que no sabe a quién puedes avisar para que esto no siga sucediendo.
- El 73% manifiesta que no tiene confianza para recurrir a alguien dentro de tu centro educativo.
- El 73% considera que no cree que su centro educativo haría algo para que esos problemas no vuelvan a pasar.
- El 18% de los alumnos no sabe que debe avisarle a sus padres o familiares.

CUADRO N° 04

¿Cómo estás aprendiendo y cómo te ayudan tus profesores para que aprendas?

ITEMS	Siempre		Casi siempre		Pocas veces		Nunca		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
¿Te informan sobre lo que vas a aprender en cada clase o al inicio del bimestre	11	37	04	13	07	23	08	27	30	100
¿Te orientan sobre cómo o cuándo podrías utilizar lo que estás aprendiendo?	16	53	10	33	02	07	02	07	30	100
¿Te informan sobre la manera cómo te van a evaluar en cada uno de tus cursos?	05	17	08	27	11	37	06	20	30	100
¿Te informan sobre cómo estás avanzando en tus estudios antes del final de cada período? (Por ej. Si lo estás haciendo bien, si necesitas mejorar, etc.)	03	10	03	10	12	40	12	40	30	100

FUENTE: Elaborado por la autora del presente trabajo

Interpretación:

- El 37% de los encuestados considera que los docentes siempre le informan sobre lo que va a aprender en cada clase o al inicio del bimestre.
- El 53% de los encuestados manifiesta que siempre le orientan sobre cómo o cuándo podría utilizar lo que estás aprendiendo.
- El 37% de los alumnos considera que pocas veces le informan sobre la manera cómo le van a evaluar en cada uno de tus cursos.
- El 40% de los alumnos manifiesta que pocas veces le informan sobre cómo está avanzando en sus estudios antes del final de cada período. Y otros 40% manifiesta que nunca sucede tal comunicación con ellos.

CUADRO N° 05

¿Cómo es el trato entre las personas en tu salón de clases?

ITEMS	Siempre		Casi siempre		Pocas veces		Nunca		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
¿Tus profesores te tratan con respeto?	11	37	04	13	07	23	08	27	30	100
¿Puedes expresar libremente lo que sientes y piensas frente a tus profesores y compañeros?	16	53	10	33	02	07	02	07	30	100
¿Tus profesores promueven que los estudiantes se traten con respeto?	05	17	08	27	11	37	06	20	30	100
¿Se conversa sobre las normas de convivencia con tus profesores y compañeros?	03	10	03	10	12	40	12	40	30	100

FUENTE: Elaborado por la autora del presente trabajo.

Interpretación:

- El 37% de los alumnos encuestados manifiesta que sus profesores siempre lo tratan con respeto
- El 53% de los encuestados manifiesta que siempre puede expresar libremente lo que siente y piensa frente a sus profesores y compañeros
- El 37% de los alumnos manifiesta que pocas veces sus profesores promueven que los estudiantes se traten con respeto.
- El 40% de los alumnos manifiesta que son pocas las veces que en el aula se conversa sobre las normas de convivencia con sus profesores y compañeros. E incluso otro 40% manifiesta que nunca se trata sobre este tema en el aula.

3.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER UNA EDUCACIÓN EN VALORES EN LOS ALUMNOS DEL 4to CICLO AVANZADO DEL AREA CIENCIA, AMBIENTE Y SALUD, DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (CEBA) SARGENTO 2do “LÁZARO ORREGO MORALES”

Presentación

Ante la interrogante ¿Es la educación en valores una mera aspiración educativa o puede ser una realidad formativa para los alumnos de hoy? La respuesta no es simple, pero se pudiera decir que en la actualidad se apela a la educación en valores como vía para lograr una nueva conciencia moral que, de ser bien asumida, pudiera generar nuevas conductas sociales de convivencia armoniosa bajo una concepción de educación integral. Es este planteamiento lo que lleva a considerar que la educación en valores puede pasar de ser una aspiración social a convertirse en una realidad concreta mediante la vinculación entre los contenidos curriculares, los valores humanos y la implantación de un proceso educativo armónico con el apoyo de instituciones educativas comprometida para llevar a cabo dicha propuesta. Es en esta perspectiva que mediante el presente trabajo se pretende contribuir mediante estrategias pedagógicas a la mejora de la educación en valores.

3.2.1. Fundamentación.

Uno de los problemas que confrontan los docentes en todos los niveles educativos, en relación a la educación de los valores, es el “cómo hacerlo”. Es ese cómo, esa manera de encontrar la estrategia adecuada y que didácticamente obtenga una respuesta fructífera, el aspecto que se debe empezar a enriquecer para facilitar esa educación necesaria. En principio, todas las estrategias metodológicas son aceptables puesto que como se ha leído en citas precedentes, la educación de los valores debe formar parte del desarrollo del currículo diario; no obstante, en este aparte se

exponen algunos criterios cuya aplicación tiende a facilitar este hecho educativo, unos son fruto de la experiencia como docentes en las aulas, otros, criterios de autores con conocimientos en la materia; con ellos se busca relacionar los contenidos teóricos expuestos con la práctica real, orientando al docente hacia técnicas posibles y fáciles de ser comprendidas y aplicadas.

Para educar en valores se requiere una buena didáctica, con la finalidad de que exista una verdadera interacción educador-educando que conduzca a éste último a desarrollar y adoptar una actitud reflexiva, cooperativa y participativa; es por ello que la selección de técnicas adecuadas por parte del docente, debe partir de las características de los educandos para propiciar el logro de aprendizajes significativos y una motivación constante. Sobre el particular Paterson (2000:25) considera que las estrategias didácticas son herramientas individuales o grupales que facilitan la sistematización de la organización y procesamiento de los aspectos cognoscitivos, afectivos y motores, implicados en los objetivos propuestos". Así, las estrategias permitirán organizar y desarrollar las actividades de los educandos y del grupo en general, al constituir medios para la participación activa y el logro de las metas implicadas en los objetivos propuestos. Este autor propone una variedad de técnicas para ser seleccionadas de acuerdo a las características grupales o individuales y al tipo de objetivos pautados, con lo cual se evidencia que la selección de las estrategias para educar en valores se hace tomando en cuenta los mismos principios que orientan el aprendizaje en las áreas de conocimiento curriculares.

Por su parte Kohlberg (1992) respecto a los valores morales asume que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó pre-convencional, convencional y post-convencional. El nivel pre-convencional se refiere cuando los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas, es por

evitar el castigo de la autoridad. En el nivel convencional significa someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad. Y el tercer nivel post-convencional se refiere cuando los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo post-convencional juzgará y actuará por principios, más que por convenciones sociales. Lawrence Kohlberg en su investigación sobre el razonamiento moral, exploraba la capacidad de emitir juicios morales a través de la presentación de una serie de dilemas ante los cuales procuraba hacer razonar a los sujetos entrevistados individualmente. Decía que los dilemas morales son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. El instrumento con que Kohlberg trabajaba era la «entrevista semiestructurada» que consiste en una serie de entrevistas sobre dilemas morales, con muchas cuestiones sobre los mismos que el sujeto debe responder. Se trata de cuestionarios cualitativos y de producción, pues el entrevistado debe crear sus juicios y argumentos.

3.2.2. Diagnóstico.

Se puede percibir en los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo, una escasa práctica de valores morales; problema que se traduce en que les interesa más culminar la

secundaria en corto tiempo, sin importar un aprendizaje verdadero; les interesa más el divertirse sin que nadie los controle, se observa que en la conformación de los grupos de amigos se excluyen y discriminan a otros compañeros del aula; asimismo, se observa que les aburre que les hablen de normas, de valores, existe cierta desmotivación por escuchar temas sobre valores, no les gusta que les inculquen normas de convivencia social y de participación en los diferentes eventos.

3.2.3. Objetivo general.

Contribuir con estrategias pedagógicas a la educación en valores en los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo.

Objetivos específicos

- Desarrollar un diagnóstico situacional a fin de conocer las causas que generan deficiencias en la educación en valores en los alumnos.
- Propiciar mejoras en la educación en valores a través de estrategias pedagógicas coherentes con la cultura y el medio social de los alumnos.
- Precisar y desarrollar estrategias como los dilemas morales y que contribuyan a la mejora de la educación en valores de los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo.

3.2.4. Estrategias para educar en valores

Estrategia n° 01: Dilemas Morales

a.-La discusión de dilemas morales es una técnica de educación moral derivada de los trabajos de Lawrence Kohlberg (1984). Los dilemas morales son breves narraciones de situaciones que presentan conflictos de valor, es decir, un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir, por lo general, entre dos alternativas óptimas y equiparables.

b.-Este tipo de estrategia tiene como objetivo que el alumno experimente el razonamiento conflictivo para ayudarlo a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral, también permite confrontar opiniones, argumentar, presentar alternativas encontradas, evaluar perspectivas de otras personas, enfrentar conflictos de valores y aportar la mejor solución al problema.

c.-Esta estrategia se puede aplicar en el desempeño de Roles, planteando al estudiante situaciones conflictivas en las que deba escoger una salida moral representando un papel. Situaciones como la decisión a tomar en el caso del compañero de aula adolescente que se inicia, a escondidas, en el hábito de ingerir licor, o que no asiste a clases a pesar de salir de y regresar a su hogar en el horario habitual, son escenarios posibles de dilucidar mediante esta estrategia.

DILEMA A

Una mujer estaba gravemente enferma (próxima a morir) de un tipo especial de cáncer. Había un medicamento que los médicos creían que podía salvarla. Era una forma de radio que se había descubierto recientemente. El medicamento era costoso. El hijo de la enferma, Juan, visitó a todos sus conocidos para pedir prestado el dinero e intentó todos los medios legales, pero sólo pudo reunir

1000 soles, la mitad del costo. Le dijo al farmacéutico que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagarlo más tarde. Pero el farmacéutico dijo: "No. Yo he descubierto la medicina y quiero ganar dinero". Así que, habiendo intentado todos los medios legales, Juan se desespera y piensa asaltar la farmacia y robar el medicamento para su madre.

DILEMA B

Efectivamente, Juan asaltó la farmacia. Robó el medicamento y se lo dio a su madre. En los periódicos del día siguiente apareció la noticia del robo. El señor Rojas, un oficial de policía que conocía a Juan, leyó la noticia y recordó haber visto a Juan que se alejaba corriendo de la farmacia, por lo que se dió cuenta de que fue Juan quien robó la medicina. El Sr. Rojas se pregunta si debe informar de que fue Juan quien robó la medicina.

DILEMA C

El policía Rojas denuncia a Juan. Detienen a Juan y lo llevan ante el juez. Se elige un jurado. La misión del jurado es decidir si una persona es inocente o culpable de haber cometido un delito. El jurado declara culpable a Juan. El juez tiene que dictar la sentencia. Las preguntas que se formulan sobre el dilema a son:

1.- ¿Debe robar el medicamento Juan? ¿Por qué?

- a) No, porque la ley es para todo el mundo; las leyes nos dicen qué está bien y qué no, la ley puede dar más importancia a la propiedad que a la vida.
- b) No, porque se convertirá en un ladrón y, si le detienen, irá a prisión.
- c) No, porque sus amigos no esperan de él un comportamiento de esta naturaleza.
- d) No, porque los quebraderos de cabeza que tendrá no le convienen de ninguna manera.

- e) No, porque hay unos acuerdos sociales y aunque ella tenga derecho a la vida, el farmacéutico tiene derecho a la libertad.
- f) Sí, porque todo ser racional acepta que hay derechos que están por encima de todo: el derecho a la vida es más valioso que el derecho a la propiedad.

2.- ¿Si Juan no quisiera a su madre? ¿Debe robar el medicamento para ella? ¿Por qué?

3.- ¿Cómo robar es malo, entonces ¿puede afirmarse que Juan actuaría mal si roba el medicamento?

4.- Suponiendo que la persona que está por morir no es su madre, sino una extraña, crees que Juan debe robar la medicina. ¿Por qué?

5.- ¿Te parece adecuado el proceder del farmacéutico?

6.- ¿Si tu madre, esposa, novia, hermana (del sexo opuesto al tuyo) ¿Qué harías en lugar de Juan?

De acuerdo a las respuestas que se dan, se puede especular en que estadio moral se encuentra la persona

Nivel Pre-convencional. (moral de los niños muy pequeños y de ciertos adultos):

Estadio 1: El bien está asociado a lo que determina una autoridad, en el caso de los niños pequeños, lo que el padre o madre dice que es bueno. Se hace el bien por temor al castigo físico y no por empatía, se obedece sin exigir justificación, sólo por temor.

Estadio 2: Lo moral está determinado por los propios intereses (si me sirve para algo lo hago). Tengo el derecho a perseguir mis intereses y dejo al otro hacer lo mismo. La noción de justicia es únicamente el “ojo por ojo, diente por diente”. (En el dilema de Juan, se podría responder, por ejemplo, no robaría porque me van a

pegar si lo hago, o me van a meter a la cárcel, o robaría porque es “mi” madre y no tendré quien me atienda si ella no está).

Nivel Convencional: (Lo posee la mayoría, son los considerados “buenas personas” para la sociedad)

Estadio 3: Ya no sólo se vela por el bien personal sino por bien el del grupo cercano. Existe una preocupación por la aprobación social, y por las expectativas que de uno tiene grupo.

Estadio 4: Se pasa de un “nosotros” concreto (el grupo cercano), a un nosotros abstracto. Lo moral es lo que dice la ley. Si obedezco la ley actúo bien moralmente. (La persona podría decir que robaría porque es lo que haría un buen esposo, o que no robaría porque la ley prohíbe robar).

Nivel Post-Convencional: (Son muy pocos los que lo alcanzan, menos aun los que se encuentran en el estadio 6, tal vez el Dalai lama o individuos muy “elevados”)

Estadio 5: Se tiene la idea de beneficio para la mayor cantidad de personas posible, se reconoce que la ley puede entrar en conflicto con la moral (se diferencia entre legalidad y legitimidad). Dado que los valores son relativos al grupo, se opta por un contrato social.

Estadio 6: Capacidad de buscar soluciones creativamente basadas en los principios éticos universales (dignidad del ser humano, igualdad, etc.). Dado que la ley se apoya en estos principios universales, dichas soluciones son válidas normalmente. La persona puede decir que robaría porque antes que el derecho a la propiedad está el derecho a la vida.

Estrategia N° 02: Estrategia educativa para la formación del valor responsabilidad.

Acción 1: Encuentro de debate y reflexión

Título de la actividad: “Torbellino de ideas”

Objetivos:

- ♣ Identificar los contenidos de la responsabilidad en los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo.
- ♣ Lograr la aportación libre de ideas, opiniones y conocimientos

Contenidos: Conocimientos, procederes y actitudes esenciales de la responsabilidad.

Proceder metodológico: Se selecciona un tema, en este caso “La responsabilidad estudiantil” que debe quedar bien definido dentro de un conjunto de necesidades que tiene el grupo.

A continuación, se dan las siguientes instrucciones:

“Vamos a ir aportando ideas acerca del tema que nos hemos planteado trabajar en el día de hoy, teniendo en cuenta que todas las ideas propuestas van a ser aceptadas y no admiten discusiones y críticas inicialmente. Todas las aportaciones valen, aunque puedan ser lógicas, ilógicas, útiles o inútiles. Solo es conveniente evitar en lo posible la repetición. Todos los aportes se van registrando en la pizarra y sobre ellos se abre un espacio de debate. Posteriormente se utilizará el contenido debatido.

Conclusiones y valoración acerca de todas las ideas aportadas para llegar a un acuerdo de lo que significa ser un alumno responsable.

Duración: 45 minutos aproximadamente. Se utilizarán 5 minutos para la primera fase, 10 minutos para el desarrollo (ideas propuestas), 20 minutos para el debate y 10 minutos para la valoración.

Materiales: papel, lápiz, pizarra y tizas.

Evaluación: Se tendrán en cuenta las intervenciones realizadas por los participantes a través de la expresión oral, en cuanto a defensa de criterios y dominio de contenidos de la responsabilidad.

Estrategia N° 03: Encuentro de debate y reflexión.

Título de la actividad: “Diálogo si mu lt áneo o t écnic a del c
uchic heo ”

Objetivo:

- ♣ Reconocer todas las características que deben identificar a un alumno responsable.

Contenidos: Significación y reconocimiento de las características que debe poseer un alumno responsable.

Proceder metodológico: El grupo se divide en pequeños subgrupos de cuatro o cinco miembros. Se les pide a los alumnos que discutan sobre los aspectos relacionados con el tema que se les ha orientado que estudien, se le facilitarán materiales que pueden consultar acerca de la formación del valor responsabilidad. Finalmente se reúne a todo el grupo y se realizan conclusiones generales acerca de la temática abordada.

Duración: 45 minutos aproximadamente. Se utilizarán 15 minutos para el trabajo independiente y 30 minutos para la puesta en común para que puedan generalizar acerca de los indicadores del valor.

Materiales: documentos sobre los valores. Se debe traer:

Ojalvo Mitrany, V. (2003) La educación de valores en el contexto universitario. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 8 No. 1

Báxter, E. (2003) ¿Cuándo y cómo educar en valores? Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Evaluación: los responsables de la actividad después de escuchar las reflexiones y precisarlas tomarán en consideración las respuestas emitidas y realizarán algunas preguntas orales para precisar lo que conocieron los alumnos.

Estrategia 4. Encuentro de debate y reflexión.

Título de la actividad: “Aut orret rat o”

Objetivo:

- ♣ Estimular la reflexión acerca del vínculo afectivo con el contenido del valor.

Contenidos: reflexión acerca del vínculo afectivo con el contenido y los esfuerzos volitivos para estimular la responsabilidad.

Proceder metodológico: Se entrega al grupo fotografías (en gran número y variedad), se invita a cada miembro que elija 3 fotos que expresen algún aspecto de su personalidad, es decir, que digan como se ve cada uno. La elección se realizará en silencio y sin que haya ningún tipo de comunicación. Al terminar la elección se sentarán todos los alumnos en un círculo. Por turnos, los que quieran voluntariamente comentarán de forma verbal su elección, los demás estarán atentos para comprender bien a los que se van expresando, solo se pueden hacer preguntas aclaratorias, excluyendo cualquier clase de objeción, crítica o divergencia. Este espacio permitirá que cada uno de los estudiantes reconozca las características que posee actualmente.

Duración: la actividad se desarrollará en 30 minutos aproximadamente. Se utilizarán 5 minutos para la elección de la fotografía, 20 minutos para la puesta en común y cinco minutos para la evaluación de la actividad.

Materiales. Fotografías, cuaderno de notas, lápiz o bolígrafo.

Evaluación: al finalizar la actividad cada alumno deberá decir una cualidad que considera debe desarrollar. Permitirá a los profesores conocer la efectividad pues se busca la crítica y autocrítica.

Estrategia 5. Encuentro de debate y reflexión.

Título de la actividad: “Aquarium”

Objetivo:

- ♣ Reconocer las principales dificultades que se están presentando los alumnos ante los deberes estudiantiles.

Contenidos: Escuchar atentamente y reflexionar acerca de la actitud que están asumiendo ante sus deberes estudiantiles.

Proceder metodológico: El grupo se divide en cinco subgrupos. Los subgrupos se reúnen en el aula y se selecciona democráticamente un delegado en cada uno. Posteriormente se le pide a cada delegado que dirija el debate en su subgrupo. Se podrán hacer recomendaciones para que sus compañeros puedan mostrar una actitud responsable. Posteriormente cada delegado deberá representar a su pequeño subgrupo y exponer las principales dificultades que presentan y cómo va a resolverlas. El responsable deberá tomar nota de los acuerdos a los que llegue el grupo.

Duración: La actividad debe desarrollarse en una hora aproximadamente. Se utilizarán cinco minutos para la elección de los subgrupos y sus delegados, 35 minutos para el debate, quince minutos para la representación de las dificultades y su solución; los cinco minutos restantes para anotar los acuerdos.

Materiales. Libreta para notas, bolígrafo o lápiz.

Evaluación: Se realizará en torno a los siguientes criterios: escuchar atenta y reflexivamente la negociación realizada en la que no van a intervenir directamente los responsables; actitud de los negociadores para comprender los mensajes emitidos por sus compañeros y aceptar las recomendaciones a partir de los comentarios de los demás.

Estrategia 6. Encuentro de debate y reflexión

Título de la actividad: “El cuento inacabado”

Objetivo: Integrar los conocimientos y procederes adquiridos sobre la formación del valor responsabilidad a través de historias inconclusas.

Contenidos: conocimientos, esfuerzos volitivos y vínculo afectivo con el contenido.

Proceder metodológico: el responsable de la actividad comienza contando una pequeña historia, y al cabo de un tiempo comenta que no se acuerda del final, para lo cual se pide a los alumnos que se reúnan y que inventen como acaba la historia. La historia que se contará lleva por título “Vales lo que vales”.

Duración: 30 minutos aproximadamente. De ellos se utilizan cinco minutos para contar la historia sin final, quince minutos para reunirse por subgrupos y para inventar el final de la historia, diez minutos para la puesta en común.

Materiales: texto con la historia, lápiz, papel o libreta.

Evaluación: se evaluará teniendo en cuenta en qué grado se han desarrollado los siguientes aspectos: actitud crítica y autocrítica, perseverancia en la actuación y auto-exigencia ante los problemas que se presentan.

Estrategia 7. Encuentro de Debate y reflexión.

Título de la actividad: “La discusión con soporte”

Objetivos:

- ♣ Analizar el comportamiento de los alumnos respecto a la responsabilidad ante los deberes estudiantiles.
- ♣ Orientar su desempeño ante los deberes.

Contenidos: reconocimiento de su actuación respecto a la responsabilidad estudiantil a partir de las recomendaciones dadas en la actividad cuatro.

Proceder metodológico: se coloca al grupo en un círculo, el responsable de la actividad debe dirigir la discusión y retomar los acuerdos de la actividad cuatro. Cada uno de los alumnos debe exponer hacia donde están orientadas sus principales dificultades respecto a la responsabilidad ante los deberes estudiantiles, cuáles fueron las sugerencias que le dieron sus compañeros y si realmente ha superado los obstáculos.

Duración: la actividad debe desarrollarse en una hora aproximadamente. De ellos se utilizarán 45 minutos para la discusión libre y 15 minutos para la valoración y conclusiones de la actividad.

Materiales. Acuerdos del encuentro de debate y reflexión número cuatro.

Evaluación: la actividad se evaluará en torno a los siguientes aspectos: las reflexiones de cada uno de los alumnos, las potencialidades alcanzadas por cada uno de los miembros a través de la perseverancia, auto-exigencia, crítica y autocrítica.

Estrategia 8. Taller con la familia.

Título de la actividad: “Ponte en mi lugar”

Objetivos:

- ♣ Socializar con la familia las actividades a desarrollar por los alumnos ante sus deberes estudiantiles.
- ♣ Implicar a la familia con los deberes estudiantiles para lograr la flexibilidad y el apoyo de sus miembros.

Contenidos: Vivencias familiares relacionadas con la formación de valores en los alumnos.

Proceder metodológico: por el número de miembros del grupo de alumnos que cursan el cuarto ciclo avanzado del área ciencia, ambiente y salud, la actividad debe desarrollarse en dos subgrupos para lograr la participación de al menos un miembro de la familia de cada uno de los alumnos. Los familiares deben sentarse y estar atentos a las acciones que van a desarrollar los estudiantes. Podrá realizarse un intercambio de modo que un grupo de estudiantes actúe para la familia del otro grupo y viceversa, de esta forma podemos vencer las barreras que se puedan presentar. A los alumnos se les da la consigna de desarrollar tres tipos de escenificación. Las consignas son las siguientes: alternar situaciones (cómicas o dramáticas), improvisar situaciones y personajes, representar personajes. Todas las representaciones deben realizarse sobre la base de experiencias propias en torno a la relación centro educativo - familia o situaciones que se le han presentado en el contexto educativo por no mantener un comportamiento responsable. Se concluye la actividad escuchando opiniones y criterios de los familiares lo que dará la posibilidad de evaluar la efectividad de la misma.

Duración: la actividad debe desarrollarse en una hora aproximadamente. Se utilizarán 25 minutos para las representaciones y 35 para el debate familiar

Materiales: local grande para que los participantes estén cómodos y puedan desarrollar las escenificaciones.

Evaluación: Se desarrollará a partir de las conclusiones que emitan cada uno de los familiares acerca de la actividad.

CONCLUSIONES

1. Se puede percibir que los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. "Lázaro Orrego Morales" del distrito de Chiclayo, tienen una escasa práctica de valores morales; les interesa más culminar la secundaria en corto tiempo, sin importar un aprendizaje verdadero; en la conformación de los grupos de amigos se excluyen y discriminan a otros compañeros del aula; se observa que les aburre que les hablen de normas, de valores, existe cierta desmotivación por escuchar temas sobre valores, no les gusta que les inculquen normas de convivencia social y de participación en los diferentes eventos.
2. La técnica de los dilemas morales de Lawrence Kohlberg constituye una estrategia importante para que el alumno experimente el razonamiento conflictivo, restablezca el equilibrio en un nivel superior de juicio moral y también confrontar opiniones, argumentar, presentar alternativas, enfrentar conflictos de valores y aportar mejor a la solución de un problema.
3. A través del desarrollo de las estrategias educativas se propicia a la formación de valores en los alumnos como la responsabilidad; al asumir óptimamente su participación en debates y reflexiones; así como socializar con la familia sus actividades a desarrollar ante sus deberes estudiantiles.

RECOMENDACIONES

1. El presente trabajo de investigación es importante porque permite contribuir no sólo a entender y explicar el significado práctico y trascendente que tienen los valores morales en nuestras vidas; sino también porque permite plantear estrategias pedagógicas prácticas y coherentes con la dinámica social de los alumnos del 4to ciclo avanzado del área de ciencia, ambiente y salud, del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Sargento 2do. “Lázaro Orrego Morales” del distrito de Chiclayo
2. Consideramos que es esencial desarrollar y profundizar estos temas, considerando que entre los flagelos sociales que tenemos es justamente la corrupción y la pérdida de valores que sistemáticamente presiona a la sociedad peruana y a sus instituciones sociales; ante el cual es imperativo desarrollar prácticas y estrategias propositivas que permitan cambiar las actitudes negativas por aquellas positivas que permitan una convivencia social de paz y de desarrollo del país.
3. Las estrategias pedagógicas propuestas pueden ser aplicadas para todos los ciclos de la educación básica alternativa.

BIBLIOGRAFÍA

Arana Ercilla, Martha, y Batista Tejeda, Nuris; s/f; La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional; ISPAJAE-CUBA.

Aguaded, J.I. (1999): Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva. Barcelona, Paidós.

Anderson, J. y Wilkins, R. (2000): ¡Qué no te atrape la pantalla! Consejos para no abusar de la televisión y el ordenador. Madrid.

Alfaguara. Andrés, F., Elzo, J. y otros (1990): La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981- 1999. Madrid, Fundación Santa María.

Ansart P. (1990): Las sociologías contemporáneas. Buenos Aires, Amorrortu.

Antón, J.A. (2000): Educación para el desarrollo. En Cuadernos de Pedagogía (Monográfico Escuela y medios de comunicación), 297, 62-64.

Aranguren, J.L. (1958, 1981, 7ª ed.): Ética. Madrid, Alianza Editorial.

Berkowitz, M.W. (1995): Educar la persona moral en su totalidad. Número monográfico sobre Educación y Democracia, vol. II, coordinado por Miquel Martínez Madrid. En: Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, nº8 pp. 73-102.

Blanco, A.I. (2000): Los valores de los españoles desde la perspectiva sociológica. En Lafuente, M.I. (Coord.): Los valores en la ciencia y la cultura. Universidad de León, Servicio de publicaciones y medios audiovisuales, pp. 447-455.

Bolívar, A. (1998): Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Granada, Junta de Andalucía, Conserjería de Educación y Ciencia.

Bonete Perales, E. (1999): Ética de la comunicación audiovisual. Madrid, Tecnos.

Brezinka, W. (1990): La educación en una sociedad en crisis. Madrid, Nárcéa.

Buxarraís, M. R. (1997): La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales. Bilbao, Desclée de Brower.

Camps, V. (1996): El malestar de la vida pública. Barcelona, Grijalbo.

Carugatti, F. y Mugny, G.C. (1988): La teoría del conflicto sociocognitivo. En Mugny, G. y Pérez, J. A. (comp.): Psicología Social del desarrollo Cognitivo. Barcelona.

Anthropos. Casares, P. (1995): Test de valores: un instrumento para la evaluación. En Revista Española de Pedagogía, nº 2, septiembre-diciembre, 513-537.

Corman, L. (1980): La educación en la confianza. Barcelona, Planeta.

Cusinato, M. (1988): Psicología de las relaciones familiares. Barcelona, Herder.

Del Río, P. (1996): Psicología de los medios de comunicación. Diseño sociocultural en comunicación audiovisual. Madrid, Síntesis.

Escámez, J. (1991): ¿Qué hacer en la educación moral? En varios, Homenaje al Profesor Ricardo Marín Ibáñez. Madrid, UNED, 97-108.

Escámez, J. (1997): La educación del carácter. En Ortega Ruiz, P. (coord.) Educación moral. Murcia, Caja Murcia, 127-137.

Escámez, J. y Ortega, P. (1986): La enseñanza de actitudes y valores. Valencia, Nau Llibres.

Fronzizi, R. (1958, 1986, 1992, 5ª ed.): ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. México, Fondo de Cultura Económica.

Fronzizi, R. (1997): Introducción a los problemas fundamentales del hombre. México, Fondo de Cultura Económica.

García Guzmán, J. M. (2002): Educación y Valores en España. Cádiz, CIDE.

García Hernández, M. D.; Ramírez, G. y Lima, A. (1998): La construcción de valores en familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J.: Familia y desarrollo humano, 201-220. Madrid, Alianza Editorial.

García, M. D. y Lima, A. (1995): Educación en valores: Lo que los profesores dicen transmitir y lo que los alumnos dicen recibir. Actas del II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención Psicopedagógica. Madrid.

García, M. D., Ramírez, G. y Lima, A. (1998): La construcción de valores en la familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.): Familia y desarrollo humano. Madrid, Alianza editorial, 201-221.

Garrido, V. (2003): La educación familiar. En Amigo, M. L. (Ed.): Humanismo para el siglo XXI, 377-383. Bilbao, Universidad de Deusto.

Gijón Casares, M. (2004): Valores y relaciones interpersonales en la escuela. Barcelona, Graó.

González Lucini, F. (1993): Temas transversales y educación en valores. Madrid, Alauda.

González Radío, V. (1994): Sociología: teoría y método de las Ciencias Sociales. Santiago de Compostela, Tórculo.

González Radío, V. (2000): La educación y la transmisión de los valores sociales. En Santos Rego, M. (Ed.): A pedagogía dos valores en Galicia. Universidad de Santiago, Servicio de Publicaciones, 57-69.

Kohlberg, L. (1992): Psicología de desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Llopis Blasco, J. A. y Ballester, M. R. (2001): Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas. Valencia, Tirat lo Blanch.

Lujan González, M. (2000): Familia y educación en valores. En Foro iberoamericano sobre educación en valores. MEC. Panel 1: Educación en valores democráticos. Montevideo.

López Benedí, Juan Antonio, 2011; La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: El vellocino de oro; tesis doctoral; Mención Europea; Facultad de formación de profesorado y educación; Universidad Autónoma de Madrid; España.

Mac Luhan, M. (1987): El medio es el mensaje. Barcelona, Paidós.

Martínez, M. (2000): Construcción de valores y proceso educativo. En Santos Rego, M. A (Coord.): Pedagogía dos valores en Galicia, 39-69. Santiago de Compostela, ICE da USC.

Martínez, M.; Puig, J. M. (Comps.) (1991): Perspectivas en educación moral. Barcelona, Graó.

Penas Castro, Santiago; 2008; Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de la Coruña; Tesis doctoral; Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Psicología Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Parra Ortiz; José María; 2003; La Educación en valores y su práctica en el aula Universidad Complutense de Madrid.

ANEXOS

ANEXO 01:



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” - LAMBAYEQUE
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (CEBA)
SARGENTO 2do LÁZARO ORREGO MORALES

ENCUESTA PARA ALUMNOS DEL
4to CICLO AVANZADO DEL AREA CIENCIA, AMBIENTE Y SALUD

Instrucciones:

A continuación, encontrarás preguntas sobre tu centro educativo. No hay respuestas correctas o incorrectas; no se trata de un examen con nota, sino de que des tu opinión sobre tu centro básico alternativo para que pueda mejorar.

Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza. Nadie sabrá lo que contestaste porque no vas a escribir tu nombre en la Encuesta. Si no entiendes alguna pregunta o alguna palabra, pídele a la persona que está a cargo de la encuesta que te explique.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Completa los siguientes datos:

Nombre de tu centro educativo:

Fecha: _____

Responde todas las alternativas de las preguntas, marcando con una equis (X) sobre las opciones que se presentan para cada pregunta: "SI o NO" o "Nunca - Casi Nunca - Casi Siempre - Siempre", de acuerdo a lo que sucede en tu Institución Educativa y en tus clases.

1.- ¿En tu centro educativo te han hablado sobre los valores que tratan de enseñar?

SI () NO ()

Menciona algunos:

2. Nos gustaría que nos digas cómo te tratan las personas en tu centro educativo...

a) ¿Te tratan con respeto?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

b) ¿Puedes expresar tus opiniones con libertad?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

c) ¿Te atienden cuando necesitas conversar con algún profesor o tutor?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

d) ¿Consideras que reconocen tus logros y valoran tu esfuerzo?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

3.- Nos gustaría que nos digas si sabes qué hacer o qué haría tu centro educativo en el caso de que alguien sufriera algún tipo de maltrato o abuso como: insultos, golpes, burlas, tocamientos indebidos, etc.

a) ¿Sabes a quién puedes avisar para que esto no siga sucediendo?

SI () NO ()

- b) ¿Tienes confianza para recurrir a alguien dentro de tu centro educativo?
SI () NO ()
- c) ¿Crees que tu centro educativo haría algo para que esos problemas no vuelvan a pasar?
SI () NO ()
- d) ¿Sabes que debes avisarle a tus padres o familiares?
SI () NO ()
- e) ¿En tu salón se conversa sobre los problemas ocurridos en el centro educativo?
SI () NO ()

4. Queremos saber sobre cómo estás aprendiendo y cómo te ayudan tus profesores para que aprendas...

- a) ¿Te informan sobre lo que vas a aprender en cada clase o al inicio del bimestre?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- b) ¿Te orientan sobre cómo o cuándo podrías utilizar lo que estás aprendiendo?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- c) ¿Te informan sobre la manera cómo te van a evaluar en cada uno de tus cursos?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- d) ¿Te informan sobre cómo estás avanzando en tus estudios antes del final de cada período? (Por ej. Si lo estás haciendo bien, si necesitas mejorar, etc.)
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- e) ¿Te orientan sobre lo que puedes hacer para mejorar tu rendimiento?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

5. Queremos saber cómo son tus clases...

- a) Antes de que tus profesores desarrollen las clases ¿Te preguntan qué sabes del tema que van a explicar?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

- b) ¿Te piden que hagas trabajos en grupo?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- c) ¿Te dan trabajos para que investigues, resuelvas problemas o apliques lo que has aprendido en tu vida diaria?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- d) ¿Te dan oportunidades para que hagas preguntas?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- e) ¿Te ayudan para que te des cuenta de qué manera aprendes mejor?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- f) ¿Te animan para que sigas trabajando en los temas que más te interesan?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

6. Cuéntanos cómo es el trato entre las personas en tu salón de clases...

- a) ¿Tus profesores te tratan con respeto?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- b) ¿Puedes expresar libremente lo que sientes y piensas frente a tus profesores y compañeros?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- c) ¿Tus profesores promueven que los estudiantes se traten con respeto?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- d) ¿Se conversa sobre las normas de convivencia con tus profesores y compañeros?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

7. Queremos saber cómo evalúan tus profesores lo que estás aprendiendo...

- a) ¿Tus profesores te toman pruebas orales?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- b) ¿Te toman pruebas con preguntas para marcar o completar?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()
- c) ¿Te toman pruebas donde tienes que escribir tus respuestas con varias oraciones, un párrafo o ensayo?
SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

d) ¿Te piden que hagas exposiciones?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

e) ¿Te piden que realices alguna actividad en donde tengas que demostrar lo que sabes?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

8. Queremos saber más sobre cómo te enseñan tus profesores...

a) ¿Te explican cuando no entiendes algo?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

b) ¿Te brindan ayudas adicionales que te permiten aprender mejor? Por ejemplo, materiales, libros, afiches, programas por computadora o páginas de internet, etc.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

c) ¿Te orientan sobre cómo resolver las actividades o trabajos?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

d) ¿Te brindan apoyo adicional cuando lo necesitas?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

e) ¿Te dan varias oportunidades para mejorar tu rendimiento?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

f) ¿Te proponen actividades que te mantienen interesado?

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES () NUNCA ()

9. Queremos saber sobre las actividades que tu centro educativo realiza con la comunidad (vecindario, distrito, ciudad, pueblo, localidad, etc.).

a) ¿Tu centro educativo organiza visitas a lugares de la comunidad?

SI () NO ()

b) ¿Invita a personas de la comunidad a tu centro educativo, para que compartan lo que saben?

SI () NO ()

c) ¿Tus profesores te ayudan a identificar los problemas de la comunidad?

SI () NO ()

- d) ¿Se realizan actividades donde los alumnos colaboran para que la comunidad mejore?
SI () NO ()

11. ¿Has participado en alguna actividad para mejorar tu Centro Educativo?

Por ejemplo, arreglo o cuidado del centro educativo, del medio ambiente, para mejorar el trato entre las personas u otras.

SI () NO ()

¿Cuáles? _____

12. ¿Tu centro educativo cuenta con servicios higiénicos diferenciados por sexo?

SI () NO ()

13. Nos interesa saber si tu Centro Educativo te permite utilizar los recursos que tiene para que aprendas mejor.

Si tu Centro Educativo no cuenta con ninguno de los recursos de alguna de las opciones, deja sin responder esa opción.

- a) ¿Tu centro educativo les permite utilizar los libros que tiene?

SI () NO ()

- b) ¿Tu centro educativo les facilita materiales como mota, pizarra, tizas, plumones para pizarra u otros similares?

SI () NO ()

- c) ¿Tu centro educativo les permite utilizar ambientes como salones, patios, canchas deportivas u otros similares?

SI () NO ()

- d) ¿Tu centro educativo les permite utilizar equipos como computadoras, proyectores, televisores, equipos de sonido, u otros similares?

SI () NO ()

- e) ¿Tu centro educativo les permite utilizar materiales como instrumentos musicales, implementos para deporte u otros similares?

SI () NO ()

- f) ¿Tu centro educativo les permite utilizar ambientes como laboratorios, biblioteca, talleres, sala de cómputo u otros similares? SI () NO ()

ANEXO 02:



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” - LAMBAYEQUE
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (CEBA)
SARGENTO 2do LÁZARO ORREGO MORALES

ENTREVISTA A DOCENTES SOBRE ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA
DESARROLLAR VALORES EN LOS ALUMNOS.

Instrucciones:

A continuación, encontrarás preguntas sobre las estrategias que utilizas en aula para desarrollar valores en los alumnos.

Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza.

Si no entiendes alguna pregunta o alguna palabra, pídele a la persona que está a cargo de la encuesta que te explique.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ENTREVISTA A DOCENTES SOBRE ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA DESARROLLAR VALORES EN LOS ALUMNOS.

Edad:.....años.

Sexo: F () M ()

Religión:.....

Procedencia:.....

1. Utiliza usted estrategias para desarrollar valores: Si (a) No (b)

2. Cuáles son los valores que considera más importantes a desarrollar en los alumnos

A.	C.	E.
B.	D.	F.

3. En los valores que considero, colocar la(s) letra(s), que corresponden a las estrategias que utiliza para desarrollarlos:

A.	C.	E.
B.	D.	F.

- | | | |
|-----------------------|------------------------|-----------------|
| a. Lluvia de ideas. | b. Análisis de casos. | c. Debate. |
| d. Trabajo en equipo. | e. Trabajo individual. | f. Observación. |
| g. Juego de roles. | h. Árbol de problemas | |

Enumere de acuerdo al grado de interés que usted tenga, del 1 al 13, las propuestas que desarrollen adecuadamente los valores, que considero:

4. Propiciar situaciones para que los alumnos expresen sus opiniones y sentimientos ()
5. Atender y responder asertivamente a las objeciones y preguntas de los alumnos. ()
6. Promover el trabajo colectivo, de ayuda y colaboración permanente ()
7. Mostrar puntualidad, orden y limpieza en el aula. ()
8. Aceptar las opiniones y aportes de los alumnos, y de ser el caso, lo incorpora en el desarrollo de las actividades.
9. Alentar el avance de los alumnos. ()
10. Conducir el proceso de aprendizaje-enseñanza de acuerdo al diseño planificado. ()
11. Facilitar el desarrollo de capacidades y actitudes en los alumnos. ()
12. Crear un espacio para reflexionar sobre cómo se ha desarrollado las capacidades. ()

13. Utilizar instrumentos de evaluación que permiten recoger y analizar información relacionada con las capacidades de área, considerando las capacidades específicas y actitudes y valores a través de contenidos y métodos. ()
14. ¿Cuál cree ud. que es el rol del docente para propiciar la práctica de valores?
- a. Activo, se debe enseñar con el ejemplo.
 - b. Activo, se enseña con el ejemplo y mostrando interés por los problemas del alumno.
 - c. Pasivo, los alumnos tienen valores que en casa ya les forjaron.
 - d. Pasivo, el alumno aprende los valores con su grupo par.
15. ¿Cómo soluciona problemas que presentan los alumnos?
- a. Conversando a solas con el alumno.
 - b. Siendo indiferente, pues cada quien tiene sus propios problemas.
 - c. Conversando con el alumno en presencia de los demás.
16. ¿Está de acuerdo qué el CEBA Sgto. 2do. Lázaro Orrego Morales trabaje la promoción y desarrollo de prácticas de valores? Si () No ()
- ¿Por qué?