

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
-Academia de Psicología Educativa-

**LA ENSEÑANZA FORMATIVA DE VALORES
ÉTICOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA POR
TELEVISIÓN “LUIS PASTEUR”**

INFORME DE EXPERIENCIA PROFESIONAL QUE
PRESENTA:

SALVADOR BRAVO VÁZQUEZ

Asesor: Mtra. Marta Elba Tlaseca Ponce

México, D,F;

Agosto de 2002

ÍNDICE

TEMA	PAG.
INTRODUCCIÓN	1
1. Planteamiento del problema y justificación	6
2. Marco teórico: aprendizaje significativo de los valores éticos en la adolescencia	16
2.1. Aproximación conceptual al aprendizaje significativo	16
2.2. Diversas teorías sobre el aprendizaje de los valores éticos	27
2.3. El desarrollo moral del adolescente de primer grado de secundaria	36
2.3.1. Desarrollo de las estructuras cognitivas en la fase de las operaciones formales	36
2.3.2. Estadios del desarrollo moral del adolescente	41
2.3.3. Principales estrategias para la enseñanza de valores en un sentido formativo	45
3. Marco contextual: la Escuela Secundaria por Televisión “Luis Pasteur”	51
3.1. Antecedentes	51
3.2. Perfil socioeconómico y cultural de la localidad	55
3.3. Problemática relativa a la enseñanza de los valores éticos	57
3.3.1. Reseña curricular: el primer curso de Formación Cívica y Ética	57
3.3.2. Problemas para la enseñanza de los valores en la escuela objeto de estudio	64
4. Diagnóstico de necesidades para la enseñanza de los valores éticos	66
4.1. Instrumentos y muestra	66
4.2. Resultados	67
4.3. Principales indicadores del diagnóstico	69
5. Proceso de intervención	70
5.1. Método	70
5.1.1. Primera fase: diseño e instrumentación de las estrategias	70
5.1.2. Segunda fase: aplicación de las estrategias	76
5.1.2.1. Sujetos	76
5.1.2.2. Intervención	76
5.1.2.2.1. Cronograma de actividades	76
5.1.2.2.2. Procedimiento de aplicación	77
5.2. Evaluación	85
6. Discusión y conclusiones	92
7. Referencias	97
Anexos	100

INTRODUCCIÓN

La educación de los valores éticos o *educación valoral*, se ha constituido en uno de los temas educativos con mayor vigencia en la actualidad debido a la importancia que adquiere la escuela como instancia de transmisión de valores en un contexto cada vez más marcado por lo que suele nombrarse como *crisis de valores*.

La ruptura de la armonía y del equilibrio de las relaciones sociales que hoy podemos observar, en prácticamente todos los segmentos poblacionales del mundo contemporáneo ocupa la atención de una gran cantidad de estudios filosóficos, sociales, psicológicos e incluso biológicos; se converge en el hecho de que la crisis de valores es un fenómeno polisémico y plurifactorial, cuya resolución es, por tanto compleja y no puede darse en un campo específico y aislado de conocimiento. Es decir, no existen fórmulas para llevar a las sociedades actuales a que realicen un replanteamiento filosófico de su conducta.

Esta reponderación del problema de la crisis de valores, ha traído aparejada una profunda reflexión sobre los fines generales de la enseñanza formal y los objetivos sociales que deben cubrir los centros educativos de todos los niveles: hoy, la educación en valores se encuentra en el centro de los procesos de modernización que viven la mayoría de los sistemas educativos en el mundo entero. En este marco, se considera que la escuela, por sus peculiares características y objetivos, así como por el estrecho contacto que guarda con la

comunidad, puede jugar un importante papel en la búsqueda del equilibrio y la armonía social a través de la enseñanza de los valores éticos.

Hoy como nunca, las ciencias de la educación y de la conducta conjugan esfuerzos para ubicar los puntos críticos de la instrucción en valores que tradicionalmente se ha venido impartiendo en las escuelas; se realizan críticas acuciosas a los sistemas tradicionales de *indoctrinación ética* y se plantean, desde luego, nuevas alternativas para lograr que la educación en valores vaya mucho más allá del aula y que traspase los muros de los centros educativos. Paulatinamente, los enfoques tradicionales y unilaterales de instrucción valoral van siendo abatidos por otros nuevos, con un mayor desarrollo técnico y tendientes a que los alumnos realicen una incorporación activa de la esencia conductual de los valores.

Estas tendencias progresistas de la educación en valores ganan, poco a poco, terreno en el plano educativo-formal. Los actuales planes y programas de estudio van incorporando la necesidad de que la enseñanza de los valores éticos vaya íntimamente vinculada con la práctica y el contexto social de los sujetos; se busca que, mediante sendos procesos de reflexión, los alumnos no sólo comprendan la consistencia informativa de las normas de conducta social sino que además, mediante la aculturación se vuelvan agentes activos de una transformación social en sentido positivo.

En nuestro medio, esta inquietud de carácter psicopedagógico ha cobrado vigencia en el marco del proceso integral de modernización educativa emprendido desde principios de la década de los noventa; tanto el currículo de la educación primaria como el correspondiente a la escuela secundaria han sido objeto de múltiples reestructuraciones que dan un nuevo posicionamiento temático y metodológico a la enseñanza en valores.

En el caso específico de la escuela secundaria (nivel al que se refiere el presente trabajo en su conjunto), el currículo de las asignaturas de Formación Cívica y Ética plantea, de forma abierta, como uno de sus principales objetivos, que la educación valoral tenga un enfoque eminentemente formativo. Sin embargo, y a pesar de la línea progresista que, en cuanto a contenidos introduce el nuevo currículo, la práctica docente muchas veces no logra integrar los elementos metodológicos necesarios para cubrir los ambiciosos objetivos del curso. Es decir, a pesar de que la mayor parte de los maestros reconoce la trascendencia de las innovaciones del currículo de educación valoral, no han logrado aún conciliar los nuevos objetivos con su *saber psicopedagógico*.

La anterior problemática he podido observarla, de forma directa desde la práctica docente en la escuela telesecundaria en la que, muchos maestros reconocen, cotidianamente la enorme dificultad que para ellos entraña llevar a la práctica con buenos resultados, los objetivos curriculares de la educación en valores éticos. Ante dicha circunstancia, la escuela objeto del presente estudio (Secundaria Oficial por Televisión Luis Pasteur) se dio a la tarea de evaluar las

mejores alternativas para alcanzar el complejo objetivo de dar a la enseñanza de valores éticos, un enfoque significativo. La responsabilidad de crear, instrumentar y aplicar una serie de estrategias en este sentido recayó en mi persona y constituye, en su conjunto, el tema central del presente informe laboral.

Tomando como punto de partida la problemática institucional detectada a través de un sondeo de necesidades educativas aplicado a los maestros de la escuela “Luis Pasteur” y acudiendo a referencias actualizadas de la educación en valores, se diseñaron una serie de estrategias que, a modo de intervención psicopedagógica se aplicaron durante el ciclo lectivo 2000-2001; las estrategias se implementaron atendiendo, tanto a las peculiares características de la institución como al nivel de desarrollo cognoscitivo de los alumnos de 1er grado de secundaria.

El presente trabajo es un informe detallado y analítico de dicha experiencia, cuyos resultados fueron, en términos generales, muy positivos. Con la finalidad de plantear al lector un panorama amplio de cómo fue gestándose y desarrollándose el programa de trabajo, se incluyen dentro de la estructura del trabajo, tanto los fundamentos teóricos y contextuales que lo originaron, así como una relación sistemática de las actividades desempeñadas. El trabajo tiene, en su conjunto, la finalidad de realizar una aportación a la práctica docente de educación en valores bajo el contexto actual. Para tales efectos se estructura formalmente del modo que sigue:

Se inicia con una revisión del marco teórico de la enseñanza valoral, analizando sus diversas tendencias y enfatizando la trascendencia que al respecto han tenido posturas constructivistas como la del *aprendizaje significativo* de David P. Ausubel.

Posteriormente se revisan los elementos contextuales del reporte de trabajo, refiriendo, tanto los aspectos curriculares de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, como el entorno específico y la problemática de la institución educativa objeto de estudio.

En apartado subsecuente se reseña el proceso de diagnóstico de necesidades en materia de educación valoral que originó el programa de intervención psicopedagógica.

Finalmente se presenta una revisión analítica de las actividades desarrolladas en el programa de intervención y se plantean, también de forma analítica los resultados obtenidos, de forma comparativa entre el grupo intervenido y el de control.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

A lo largo de los años, la relación ética-escuela ha constituido uno de los puntos más controvertidos del debate educativo, debido, esencialmente, a su multidimensionalidad; se trata de un tema que abarca todas y cada una de las esferas de la práctica de la instrucción formal: por un lado (dimensión institucional) se cuestiona en qué medida los centros educativos, en tanto que agentes de transformación social pueden actuar como instancias difusoras de una cultura ética, entendida como el conjunto de valores de convivencia social en el grupo comunitario y por otro (dimensión psicopedagógica), se declara la necesidad de que tanto los docentes como las instituciones se den a la tarea de buscar los métodos más adecuados para dar a la enseñanza moral un enfoque formativo (Duart, 1999).

La importancia de la relación entre ambas variables (ética e instrucción formal), reside, en esencia, en el hecho de que, desde épocas remotas, se considera como fin trascendental de la actividad educativa, la introyección en el alumno de ciertos valores de convivencia social que permitan su adecuada integración comunitaria. Este fin elemental de la educación fue retomado por autores como Durkheim (1974) quien consideraba que la educación tiene por objeto suscitar cierto número de estados físicos, emocionales y morales que exige de él la sociedad política en su conjunto.

En una línea similar, Wagner (1989) afirma que el proceso educativo debe, necesariamente, tender a que el alumno se integre como sujeto activo del quehacer común del grupo social al que pertenece mediante la asunción e

incorporación a su conducta de una serie de valores éticos que optimicen los flujos de interacción con sus semejantes.

Desde el cognoscitivismo, Puig (1995) afirma que todo programa de instrucción formal debe ir dirigido a la creación de una conciencia y de una identidad moral, que permita al alumno el pleno desarrollo de su autonomía en concordancia con los intereses de sus semejantes.

Kohlberg (1998), con base en sus estudios anteriores sobre el desarrollo moral del niño y del adolescente, señala la necesidad de que los sujetos interactuantes en los centros escolares, creen al interior de éstos, una *cultura moral* tendiente a que la educación cumpla con sus fines esenciales relativos a la socialización de los alumnos.

Sin embargo, a pesar del consenso que existe entre las diversas tendencias pedagógicas sobre la importancia del aprendizaje de los valores como parte total del proceso enseñanza-aprendizaje, el debate sobre la relación *contenido-método* que debe guiar a la instrucción ética en los diversos niveles educativos, persiste hasta la actualidad.

La evolución de las teorías psicopedagógicas hacia el estudio de los procesos de la cognición humana, ha dejado atrás la creencia de que el único método para “enseñar moral” a los alumnos es la *indoctrinación*, es decir, pretender que el alumno asuma, mediante la exposición unilateral y verbalista del docente, una

serie de dogmas de conducta social, sin favorecerse la reflexión previa de las mismas y sin tomar en cuenta los mecanismos de incorporación de la norma al acervo cognitivo del sujeto (Cortina, 1996). A esta tendencia de *indoctrinación*, identificada con algunos modelos tradicionales o “cerrados” de enseñanza y a la que por sus características se identificó durante largo tiempo con la enseñanza de los dogmas religiosos, se han opuesto los modelos cognoscitivistas o formativos de enseñanza moral basados, en esencia, en la necesidad de que el alumno desarrolle ciertas destrezas y habilidades intelectuales que le lleven a la creación de *juicios morales* y favorezcan, por tanto, un aprendizaje formativo o significativo de la esencia de los valores éticos.

Esta tendencia renovadora de la enseñanza moral ha sido objeto de múltiples desarrollos teóricos y ha llegado incluso a cobrar forma en el plano curricular a raíz del proceso general de reforma educativa en el cual nuestro país se encuentra inmerso. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), plantea la prioridad de impregnar a la educación que se imparte en las escuelas primarias y secundarias, de un sentido ético, dirigido a la obtención, en el alumnado de habilidades tendientes a la integración social en los mejores términos para el grupo comunitario.

Esta tendencia fue una de las directrices básicas de los procesos de reforma curricular impulsados en la educación básica a partir de 1993. En el caso de la escuela secundaria, las múltiples carencias en relación a la educación valoral, trataron de subsanarse mediante la creación del Acuerdo 253 de la Secretaría de

Educación Pública (3 de febrero de 1999), de las asignaturas de Formación Cívica y Ética I, II y III. El objetivo estructural de estas asignaturas es el de:

“...proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad [...] Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas...” (SEP, 1999: 7)

Tal y como puede observarse, los cambios curriculares pretenden que la educación valoral que se imparte en la secundaria tenga un carácter eminentemente formativo; se suprime la exposición enunciativa de los valores éticos y se sustituye con la adopción de un sistema de enseñanza dinámico, que busca favorecer el desarrollo de destrezas y habilidades sociales; se postula que el aprendizaje ético debe darse mediante la identificación de las peculiaridades del contexto y de las necesidades de interacción con otros sujetos determinadas por el medio social.

La entrada en vigor del nuevo currículum de educación valoral en la escuela secundaria (durante el ciclo lectivo 1999-2000 para primero y segundo grados y durante el ciclo 2000-2001 para el tercero), marcó por tanto, el inicio de un período de experimentación en el plano psicopedagógico. En razón de que los nuevos planes de estudio no marcan las pautas concretas para el trabajo docente en las nuevas asignaturas, los profesores se enfrentaron a múltiples cuestionamientos

relativos al *método* que debían adoptar para lograr que la enseñanza valoral adquiriese un carácter realmente formativo. Esta confrontación entre el contenido y las necesidades metodológicas de impartición de las nuevas asignaturas dio a su vez origen a la problemática principal del presente trabajo.

Desde la práctica como docente del primer grado de la Escuela Secundaria Oficial por Televisión 537 “Luis Pasteur”, pude observar que incluso desde el inicio del ciclo 1999-2000, los cuestionamientos de los docentes de 1º y 2º grados eran múltiples; existía incertidumbre sobre el modo en que deberían abordar el nuevo plan de estudios; se hacían constantes críticas a la ausencia de apoyos metodológicos para dar a la asignatura un carácter formativo y llegaba incluso a dudarse de los alcances instruccionales del currículum. Estas inquietudes se volvieron incluso más graves cuando se dieron a conocer al cuerpo docente los materiales audiovisuales que se utilizarían a lo largo del año escolar.

Los materiales audiovisuales, proporcionados por la Dirección General de Telesecundarias de la Secretaría de Educación Pública a través de la Red Satelital “Edusat” (canal 11), a los cuales nos referiremos específicamente en parte subsecuente del presente informe, se limitaban a presentar la dramatización de dilemas éticos en el medio rural. La Guía Didáctica de la asignatura (SEP, 1999) plantea que el análisis de estos materiales debía realizarse mediante el planteamiento de preguntas al grupo y la implementación de técnicas participativas como el debate y la lluvia de ideas. Sin embargo, los alcances didácticos de estos materiales audiovisuales resultan sumamente limitados debido entre otros

factores, a los siguientes: a) Se limitan a la presentación de dilemas éticos; muchas veces el docente se conflictúa cuando pretende potenciar los alcances de los mismos; b) Presentan una mixtura entre valores cívicos y éticos, lo que impide discernir el sentido que debe cobrar la educación moral.

El decir, a la falta de apoyos metodológicos para los docentes se aunaba la ausencia de medios didácticos adecuados para lograr los objetivos *formativos* del currículo. Ante dicho panorama, comenzó a delinearse la idea central del presente estudio: el ciclo lectivo 1999-2000 constituyó el período observacional de la problemática psicopedagógica derivada de la aplicación de los nuevos programas. Al término del mismo se aplicó un cuestionario a los docentes de 1º y 2º con la finalidad de realizar un diagnóstico de necesidades instruccionales, cuyos resultados -que se relacionan y analizan en la parte correspondiente de este trabajo-, dieron lugar al planteamiento del objetivo central de investigación, delimitado, específicamente al primer grado, con el que me vincula la práctica docente, es decir, *el diseño, instrumentación y aplicación de estrategias de intervención psicopedagógica dirigidas a favorecer el aprendizaje formativo de los valores éticos en alumnos del primer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Oficial por Televisión 537 del Estado de México "Luis Pasteur"*.

Para tal efecto, y tomando en cuenta las características concretas de la escuela y del grupo intervenido, las estrategias se diseñaron *ex profeso* para atender los procesos de asimilación cognoscitiva de la esencia de los valores éticos, atendiendo al grado de desarrollo de los alumnos de 1er grado de

secundaria, cuya media de edad oscila - en el caso de la escuela objeto de estudio- entre los 13 y los 15 años. De acuerdo con Turiel (1992) y Kohlberg (1998), quienes siguen los criterios psicoevolutivos de Piaget, durante la fase de las operaciones formales, la enseñanza formativa de los valores éticos debe tender al desarrollo de *juicios morales*, los cuales favorecen la internalización de la esencia conductual de actos *socialmente aceptables*. En específico, las estrategias pueden enmarcarse dentro de la corriente cognoscitiva del *relativismo individualista*, orientada a: "...que el alumno realice un proceso reflexivo para llegar a ser consciente y responsable de lo que valora, acepta o piensa..." (Schmelkes, 1997:44)

Grosso modo, las tres estrategias de intervención psicopedagógica adoptadas fueron las siguientes:

1. *Ejecución de roles (role playing)*: Consistente en la dramatización, por parte de los alumnos de situaciones que plantean abiertamente dilemas morales que, según Kohlberg (1995), son herramientas psicológicas esenciales para el desarrollo de juicios morales. Este tipo de dinámicas favorecen la conexión de los contenidos educativos con la estructura cognoscitiva de los sujetos, coadyuvando a que éstos lleven los *conceptos morales* adquiridos a su práctica social (Kohlberg, 1995). Al decir de Puig (1995), los dilemas son un elemento psicopedagógico axial para obtener aprendizajes morales de tipo significativo. De acuerdo con lo que establecen modelos progresistas de educación valoral como el sustentado por Buxarrais (1997), las prácticas de

role model deben completarse con dinámicas participativas: es decir, los alumnos, al término de la dramatización deben discutir, organizados en equipos, sobre las posibles soluciones al dilema planteado, bajo la orientación del docente. Esta estructura didáctica se retomó para el programa de intervención, tal y como se verá más adelante.

2. *Análisis de noticias y resolución de conflictos*: Consistente en la selección y lectura, individual y grupal, por parte de los alumnos, de notas periodísticas que planteen dilemas morales de interés general y que deben ser analizadas, con la intervención directiva del docente, bajo dinámicas basadas en el trabajo en equipos. Esta dinámica permite que los alumnos apropien la esencia del valor en estudio, por partir de situaciones derivadas de la realidad del contexto social de que se trate (Puig, 1995)
3. *Organización de un micro-modelo ético social para el trabajo áulico*; Se formaron equipos de trabajo o Comisiones relacionadas con los valores contemplados en el currículum (Vgr. Comisión de Honor, Comisión de Justicia, Comisión de Solidaridad, etc.), a través de las cuales se analizaron dilemas éticos; este tipo de trabajo al interior del aula facilita que los alumnos realicen la incorporación cognitiva de los valores éticos, dado que el desarrollo de juicios morales se encuentra, en buena medida, supeditado a la interacción con el contexto social (Kohlberg, 1998; Pliego y Luys, 1996).

El instrumento de evaluación, cuya estructura se analiza en el cuerpo del trabajo, se enfocó a la detección de la apropiación cognoscitiva de los valores

éticos estudiados a lo largo del curso, tomando como base los siguientes indicadores: (Buxarrais , 1997)*

- Razonamiento moral, a través del planteamiento de *frases inacabadas*;
- Comprensión crítica, mediante la resolución de dilemas éticos en reactivos de respuesta cerrada;
- Construcción conceptual, mediante la identificación de los valores en presupuestos hipotéticos, a través de la correlación de columnas.

La presentación del trabajo se justifica debido a que se reportan, de forma analítica, lineamientos para el trabajo docente en el área de educación moral que pueden hacerse extensivos a otras escuelas del mismo nivel. Se pretende, en términos generales, que la experiencia docente que originó el programa de intervención psicopedagógica, otorgue criterios objetivos para la reflexión sobre el método que debe seguir la enseñanza formativa de los valores éticos en la escuela secundaria.

El problema de investigación, en consecuencia, puede enunciarse a través del siguiente cuestionamiento:

¿ En qué medida la intervención psicopedagógica basada en los modelos y técnicas formativas de educación valoral coadyuvan a que ésta adquiera un carácter significativo y funcionan como herramientas para que los docentes del

* El instrumento evaluatorio puede consultarse en la sección de anexos

primer curso de Formación Cívica y Ética cumplan cabalmente con los objetivos planteados en el nuevo plan de estudios?

2. MARCO TEÓRICO: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS VALORES ÉTICOS EN LA ADOLESCENCIA

2.1. Aproximación conceptual al aprendizaje significativo

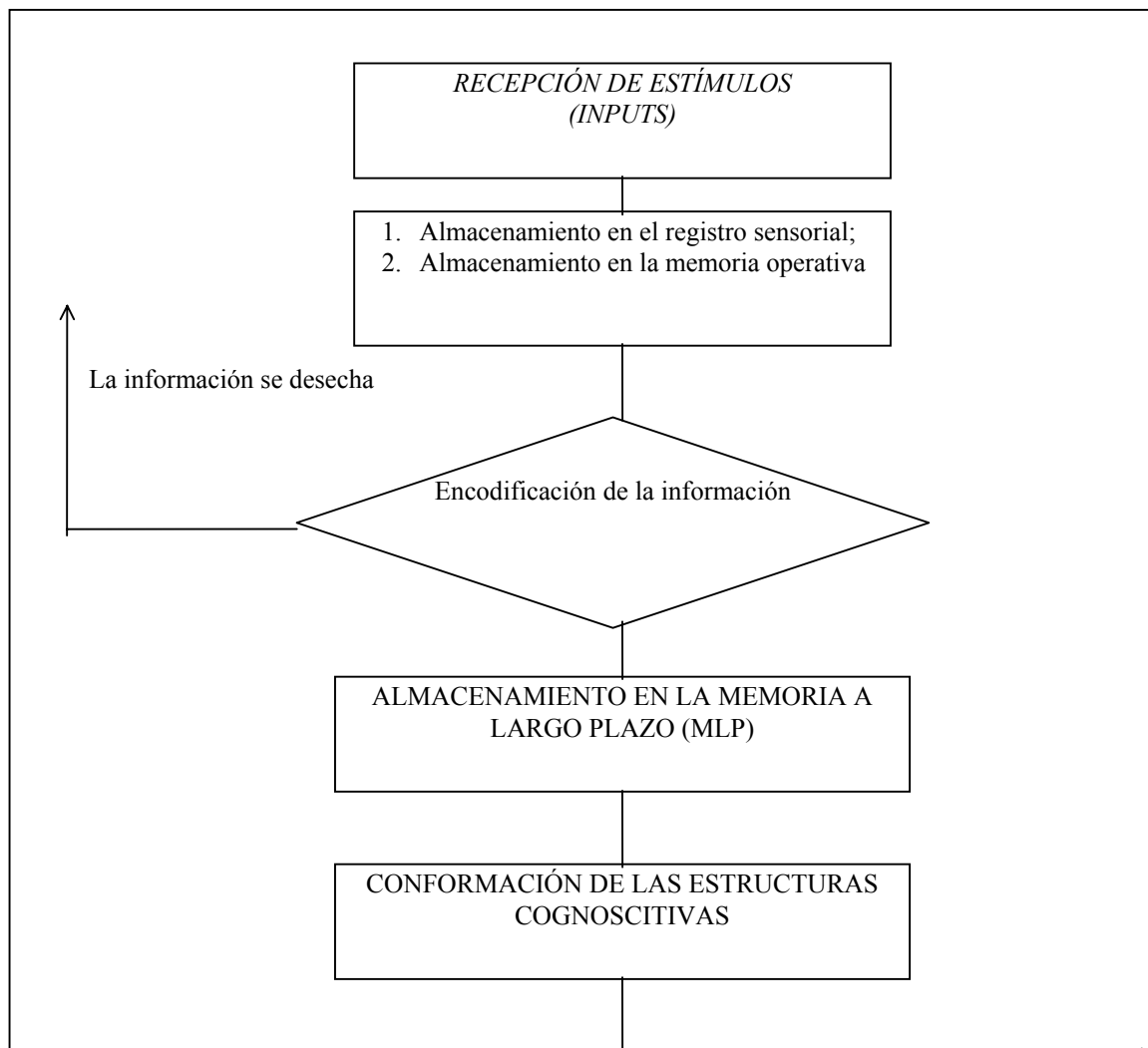
A. Antecedente: el aprendizaje en la Psicología cognitiva

El análisis de la concepción cognoscitivista del aprendizaje, nos remite, necesariamente al estudio de los mecanismos básicos por los que funciona la memoria; esto en razón de que el rasgo fundamental que distingue a esta tendencia de los enfoques no-cognitivos, es la explicación de los *procesos* de recuperación de la información almacenada en la psique de los sujetos.

Ellen Gagné (1991) plantea un esquema general del funcionamiento mnemónico al establecer que todo proceso de cognición tiene su origen en los estímulos (*inputs*) que el sujeto recibe del medio a través de la actividad sensorial; estos estímulos se incorporan de inmediato al *registro sensorial*, para pasar a la “memoria operativa” o memoria a corto plazo; si la información no es codificada o repetida se pierde y en caso contrario, se incorpora a la “memoria a largo plazo”. Toda la información almacenada en este banco de memoria puede recuperarse siempre que exista un patrón de actuación o mecanismo *generador de respuestas* que se active ante ciertos estímulos del medio; el proceso de recuperación se completa cuando la mente genera corrientes de salida (*outputs*) acordes a las necesidades de respuesta provenientes del exterior; el ciclo de **cognición**, en este sentido, se perfecciona cuando el sujeto, mediante sendas acciones de correlación entre los conocimientos previamente adquiridos y los nuevos, es capaz de realizar construcciones conceptuales a partir de la información previamente almacenada.

En la figura 1, se muestra un panorama evolutivo de los procesos de cognición, partiendo de la recepción de estímulos del medio hacia la construcción conceptual que representa el punto culminante del aprendizaje desde la perspectiva de la psicología cognoscitivista:

FIGURA 1.
FASES DEL PROCESO COGNOSCITIVO



CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS.
OBTENCIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

Fuente: Cfr. Gagné, 1991

Uno de los problemas torales relativos al aprendizaje que atiende la psicología cognoscitiva, son justamente los procesos a través de los cuales el sujeto evoca la información almacenada en **unidades aisladas** para conformar estructuras cognitivas, es decir, representaciones específicas y organizadas de las experiencias previas. Las explicaciones sobre este proceso de generación de respuestas son múltiples.

Son dos los enfoques cognoscitivistas fundamentales que tratan de explicar los procesos de recuperación de la información que llevan a la construcción de la estructura cognitiva. El primero de ellos, teorizado por autores como Bartlett y Schachtel retoma la hipótesis de la “utilización” (Neisser, 1998), que sostiene que la recuperación de la información es precedida por sendos procesos de construcción cognoscitiva, y el segundo es el modelo constructivista que sostiene *grosso modo* que la recuperación se da por la interrelación de la nueva información con estructuras cognoscitivas preexistentes.

Respecto al primer enfoque, Neisser (1998) señala:

“...Los procesos preatentivos delimitan unidades proporcionan indicios parciales y controlan respuestas simples; la atención focal construye objetos o movimientos complejamente estructurados, uno a la vez, sobre la base de este modo proporcionada; los procesos de fondo construyen y mantienen esquemas respecto a los cuales estos objetos se refieren...”
(p. 325)

Si bien esta perspectiva ofrece una explicación sobre el modo de recuperación de la información así como sobre el proceso genérico que conlleva la construcción de la estructura cognitiva, pasa por alto dos elementos básicos de la construcción conceptual: los mecanismos de asociación de los objetos de conocimiento y el modo de integración de los conceptos construidos; se establece por un lado, que los estímulos perceptivos generan una acción denominada *atención focalizada* que produce la respuesta; la producción de la respuesta requiere, evidentemente de la asociación de conceptos preconstituidos, sin embargo, no se especifica como dichos conceptos interactúan entre sí para la elaboración de un nuevo constructo.

La respuesta a dicha cuestión la ofrecen -si bien de modo diverso- los estudios de la tendencia constructivista. Los mecanismos de asociación de los conceptos pre-adquiridos para la construcción de nuevos conocimientos (secuencia elemental del aprendizaje) fueron parte fundamental de la *teoría del aprendizaje de signos* de Edward Tolman que afirma que el proceso de recuperación de la información y la construcción conceptual que le sucede, se encuentran vinculados indeliblemente con la asociación de símbolos; la

actividad semiótica permite al cognoscente la identificación y contrastación de elementos análogos a aquel que se presenta por primera vez a sus sentidos. (Bower, 1998)

Los aspectos básicos de los estudios de Tolman serían retomados y desarrollados a la postre por Vygotsky, quien afirmaba que la asociación de elementos o unidades cognoscitivas aisladas respondía a la identificación de semejanzas estructurales entre los objetos de conocimiento a través del lenguaje, reconocido como el método por excelencia para la recuperación de la información y la subsecuente construcción de conceptos:

“...Las unidades son los productos de análisis que corresponden a aspectos específicos de los fenómenos investigados. Al mismo tiempo, a diferencia de los elementos, las unidades son capaces de retener y expresar la esencia del todo que se está analizando. La unidad resultante de nuestro análisis contendrá, pues, en la forma más elemental, las propiedades que pertenecen al pensamiento verbal como un todo...” (Vygotsky, 1995: 198)

La epistemología vygotsgyana contempla, por tanto, las siguientes fases: (Pozo, 1994)

1. Apreciación sensorial;
2. Encodificación del estímulo a través del lenguaje;

3. Conformación de un elemento cognoscitivo;
4. Correlación del elemento cognoscitivo con elementos o unidades de conocimiento preexistentes (mediación semiótica);
5. Decodificación de la información transformada a través del lenguaje;
6. Elaboración y asimilación de un nuevo constructo.

Sobre estas bases, Vygotsky llega finalmente al concepto de aprendizaje; afirma que toda actividad dirigida a que el sujeto adquiriera nuevos conocimientos debe enfocarse de tal manera que favorezca la *asociación* de la información con otras unidades cognoscitivas de naturaleza y estructura análoga. Para tales efectos, la enseñanza debe *contextualizarse* y para ello, el instructor cuenta con una serie de *herramientas psicológicas* como el lenguaje, los signos algebraicos, las ilustraciones, los mapas, etc. (Wertsch, 1991)

La epistemología de Vygotsky se vincula claramente con los trabajos de Ausubel, referentes a los sistemas de asociación de las unidades o estructuras cognoscitivas. En términos generales, la teoría del conocimiento de Ausubel, subyace en la hipótesis de que la recuperación de la información almacenada en la MLP tenderá al aprendizaje, siempre que ésta se encuentre relacionada con estructuras previamente elaboradas:

“...Para que tenga éxito el recuerdo que intenté, los esquemas que desarrollo ahora, en el intento de recordar, no deben ser demasiado

diferentes de aquellos cuyas huellas fueron establecidas hace mucho tiempo...” (Neisser, 1998:329)

Piaget (1998) y Ausubel (1993), convergen en considerar que todo aprendizaje debe *contextualizarse* y atender a los esquemas de asimilación que el sujeto desarrolla en las diversas etapas evolutivas de su vida orgánica. El aprendizaje, en este sentido, tendrá un carácter significativo, en la misma medida en que los nuevos objetos de cognición se correlacionen con los preexistentes, favoreciéndose los procesos de reflexión y elaboración de nuevos constructos: el cambio conceptual es el punto culminante de la cognición y se alcanza cuando la interacción entre las estructuras cognitivas llega al equilibrio.

B. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Tomando en cuenta la concepción cognoscitivista del funcionamiento mnemónico y con base en sus estudios sobre la asociación de unidades cognitivas hacia la construcción de nuevos conocimientos, David P. Ausubel (1993) establece la existencia de dos tipos o categorías de aprendizaje: el memorístico o repetitivo y el significativo.

Para aproximarnos al concepto de ambos tipos de aprendizaje, es necesario considerar, que no toda la información que se proporciona al sujeto cognoscente, genera la elaboración de cambios conceptuales (constructos cognitivos). En la vida cotidiana, el sujeto suele recibir gran cantidad de estímulos informativos:

algunos de estos, no obstante a llegar a almacenarse en la MLP, carecen de relación con las unidades de conocimiento preexistentes lo que puede provocar dificultades al momento de pretender su recuperación. Esta ruptura de las pautas procesuales de la cognición se da comúnmente, cuando el sujeto memoriza la información sin que medie proceso alguno de reflexión: la información puede evocarse durante un tiempo determinado y posteriormente, tiende a perderse. Estamos aquí ante el supuesto elemental del *aprendizaje memorístico*, definido por Novak (1992) como aquel que se da al margen de cualesquier contextualización y que no provoca asociaciones constructivas ni favorece, por tanto, cambios conceptuales.

El aprendizaje significativo, en cambio, se da cuando los nuevos objetos de conocimiento pueden incorporarse a la estructura cognoscitiva del sujeto por encontrarse relacionados con conocimientos previamente adquiridos (Pozo, 1994). Esta teoría retoma la afirmación cognoscitivista de que los conocimiento se organizan en unidades simples denominadas estructuras cognoscitivas y afirma que la incorporación sustantiva de nuevos conocimientos requiere que éstos se encuentren relacionados con las estructuras preexistentes. Esta correlación de conceptos, llamada *analogía*, favorece la elaboración de nuevos constructos, cada vez más complejos, y apuntala el proceso de aprendizaje hacia la *transformación conceptual* (Gagné, 1991)

Según Coll (1997), para que el aprendizaje sea significativo deben reunirse, cuando menos las siguientes condiciones:

a) Que el contenido sea potencialmente significativo

La estructura del contenido debe ser lógica, es decir, no debe ser arbitraria ni confusa. Si el objeto de conocimiento está dotado de claridad y sigue una secuencia racional, se facilitará su asimilación; si, por el contrario, se expone de forma difusa, los contenidos pueden dispersarse, llegando, en el peor de los casos a perderse por completo. El contenido debe, asimismo, encontrarse “conectado” con los conocimientos previos del sujeto cognoscente, y, evidentemente, ajustarse con los esquemas de cognición del mismo, en función de su grado de desarrollo orgánico e intelectual.

b) El sujeto debe tener una actitud favorable para asimilarlo en forma significativa

El sujeto que aprende debe estar debidamente motivado para relacionar los nuevos contenidos con lo que ya sabe; la predisposición psicológica puede ser factor determinante del grado de significatividad del aprendizaje:

“...el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje, dependerá, en gran parte de la fuerza de esta tendencia a aprender significativamente: [el sujeto]... puede contentarse con adquirir conocimientos vagos y difusos o, por el contrario, puede esforzarse por construir significados precisos; puede contentarse con establecer una relación puntual o puede tratar de

integrar nuevo material de aprendizaje con el mayor número posible de elementos de su estructura cognoscitiva...” (p.40)

La contrastación *aprendizaje memorístico versus aprendizaje significativo* ha tenido grandes repercusiones a lo largo de los años en la práctica educativa. Actualmente, y en el marco del proceso de ajuste de las estructuras educativas por el que atraviesan gran cantidad de naciones, se pretenden superar las múltiples deficiencias de los sistemas de enseñanza fundados en las premisas del *aprendizaje memorístico*; paulatinamente la teoría del aprendizaje significativo se incorpora en los planes de estudio de los diversos niveles y áreas de concentración académica.

Según Glatthorn (1997), las principales características del aprendizaje significativo, que deben ser tomadas en cuenta desde la práctica docente, son, esencialmente las siguientes:

- a) Implica cambios conceptuales, que son producto de los procesos de integración de los nuevos contenidos a la estructura cognoscitiva de los alumnos;
- b) Atiende al grado de desarrollo orgánico e intelectual de los alumnos;
- c) Tiene una evidente connotación social: los cambios conceptuales repercuten notoriamente en los procesos de interacción del cognoscente con su medio social escolar y extraescolar;

- d) Implica un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva;
- e) El aprendizaje se relaciona con experiencias, hechos u objetos.

Es importante considerar que todo sistema de enseñanza que pretenda favorecer aprendizajes significativos debe estructurarse en función de las peculiaridades del área de concentración académica de que se trate (dado que cada materia o asignatura constituye un campo de conocimiento autónomo) y del grado de desarrollo cognitivo de los alumnos.

2.2. Diversas teorías sobre el aprendizaje de los valores éticos

A. Enfoques no cognitivos

Estos enfoques, plenamente identificables con los modelos de *escuela tradicional*, sostienen, en términos generales, que los valores éticos son entes subjetivos y no empíricos; su intangibilidad niega, en sí misma, la posibilidad de que la educación en valores *forme* a los alumnos para la vida social.

Hartman (1990), subdivide estos enfoques en dos vertientes esenciales, a saber:

- a) *Empiristas*, que sostienen que sólo lo empírico puede ser objeto de conocimiento y niegan que los valores tengan una naturaleza empírica. Por consiguiente, no aceptan que los valores sean conocibles;
- b) *Formalistas*, que afirman que la experiencia del valor aparece esencialmente en los juicios de valor; dicha esencia no es mutable y en consecuencia no puede ser objeto de construcciones cognitivas.

Schmelkes (1997), enmarca las tendencias no cognitivas de la enseñanza valoral dentro la categoría denominada “corriente tradicional”, que, además de postular sistemas dogmáticos y expositivos para el aprendizaje de los valores, se pronuncia por la exposición de una “moral cerrada”, negándose, por ende, la injerencia del alumno en la construcción y transformación de conceptos éticos.

Cortina (1996) adopta, para los enfoques tradicionales de enseñanza moral, la denominación de “indoctrinación”. La indoctrinación, como término opuesto a la educación valoral propiamente dicha consiste en:

“...transmitir unos contenidos morales con el objetivo de que el niño los incorpore y ya no desee estar abierto a otros contenidos posibles; pretende, en definitiva, darle ya las respuestas y evitar que siga pensando: encerrarle en su propio universo moral, para que no se abra a otros horizontes...” (p. 71)

En términos generales, las características comunes a los enfoques no cognitivos de enseñanza moral son las siguientes:

- La afirmación de que la enseñanza de los valores éticos debe fundamentarse en el aprendizaje *memorístico* de normas y juicios de valor;
- La pretensión de que dicho modo de enseñanza repercuta en la conducta de los sujetos;
- La negación de la necesidad de que el aprendizaje valoral deba ir acompañado de procesos de reflexión y asimilación;
- En casos extremos, la negación absoluta de la conocibilidad de los valores.

B. Enfoques cognoscitivistas

Las tendencias cognoscitivistas de enseñanza valoral, consideran al valor como un objeto de conocimiento, susceptible de ser apropiado e incorporado a la práctica social del alumno. En términos generales, consideran al valor ético en función de la práctica social del sujeto: el valor ético se cataloga como aquello que es *deseable en sí mismo* en la conducta de los sujetos y que se hace tangible a través de una serie de *normas éticas* universales que deben ser apropiadas cognitivamente por los sujetos. La moral es, por tanto, el conjunto de estas normas y conductas (Bueno, 1997)

Estos modelos representan, en su conjunto, la oposición a los modelos tradicionales de *indoctrinación moral* y se basan en la aplicación de estrategias psicopedagógicas tendientes a la construcción, por parte del alumno, de conceptos éticos.

Hartman (1990) clasifica estos enfoques en las siguientes vertientes:

a) Tendencias *semi-cognoscitivistas*, subdivididas a su vez en:

- Empiristas: Sostienen que el juicio de valor es lógicamente analizable pero niegan la posibilidad de que su aspecto emocional *no descriptivo* pueda ser objeto de conocimiento;
- Formalistas: Afirman que las situaciones de valor aparecen significativamente en los juicios de valor y que hay una lógica de tales juicios; sin embargo, su asimilación por parte de los sujetos se encuentra en gran medida supeditada a las situaciones del contexto, es decir, se considera que existe un relativismo en cuanto a la esencia de las prácticas valorales.

b) Tendencias cognoscitivistas, las cuales afirman que: "...el valor es un fenómeno observable y analizable como cualquier fenómeno natural o social..." (Hartman, 1990) pudiendo, por tanto, catalogarse como un objeto de conocimiento, susceptible de ser analizado y asimilado por parte del sujeto.

Schmelkes (1997), clasifica las tendencias cognoscitivistas en función de los métodos de enseñanza que se emplean en la práctica de la educación valoral; sus dos principales categorías son las siguientes:

a) *Corriente del relativismo individualista:*

Sostiene que el aprendizaje de los valores debe basarse en la reflexión, por parte del alumno, sobre la esencia de los mismos, que lo lleve a una clarificación de las causas y efectos de la conducta moral. Los principales autores que desarrollan esta tendencia de la enseñanza valoral son Louis Rathes y Howard Kirschenbaum.

Rathes (1982) desarrolla una teoría de la enseñanza moral basada en la evolución natural de las facultades selectivas de los alumnos; el alumno se familiarizará con la esencia de los valores éticos en la misma medida que detecte las repercusiones de sus gustos, preferencias y conductas en el núcleo social. Afirma que todo programa de enseñanza valoral debe partir de la consideración por parte del docente, de los siguientes aspectos:

1. Alentar a los alumnos a hacer selecciones y a hacerlas con toda libertad;
2. Ayudarlos a descubrir y examinar las alternativas de que disponen cuando tienen que hacer una selección;

3. Ayudar a los alumnos a sopesar las alternativas con todo cuidado, reflexionando en las consecuencias de cada una;
4. Alentar a los alumnos a pensar en las cosas que aprecian y que disfrutan;
5. Darles oportunidades de afirmar públicamente sus selecciones;
6. Alentarlos a actuar, a conducirse y a vivir de acuerdo con las ideas que han elegido.
7. Ayudarlos a examinar formas de conducta o tendencias que se presentan repetidamente en su vida.

Dentro de la misma tendencia y con las mismas bases teóricas empleadas por Raths, Kirschenbaum (1990) expone una metodología para la *aclaración de los valores*, basada también en el desarrollo de las facultades selectivas del alumno y en la intervención directiva del docente, enfocada a que el cognoscente pondere las consecuencias sociales de su conducta.

b) *Corriente moral-racional:*

Según Schmelkes (1997), las características principales de esta corriente de pedagogía valoral, son las siguientes:

- No pretenden la transmisión dogmática de juicios de valor; sostiene que:
“...no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades, basadas en la

razón y en el diálogo, de determinar algunos principios que puedan servir de guías a la conducta de los seres humanos en situaciones concretas...” (p. 44);

- Se defiende el uso autónomo de la razón del estudiante para la elaboración de criterios que posteriormente sirvan como normas de conducta;
- Toma como base el desarrollo cognoscitivo de los sujetos, especialmente los criterios preestablecidos por las diversas tendencias de psicología evolutiva.

Entre los estudios más destacados en esta corriente, se encuentran los de Elliot Turiel (1992) quien considera que la formación ética debe pasar por tres fases esenciales:

- a) Identificación de las experiencias sociales asociadas con el conocimiento de los valores morales;
- b) Introducción al conocimiento de las reglas y prohibiciones de carácter ético;
- c) Formación de juicios morales vinculados con la práctica social.

Según este autor, en la formación de sujetos éticos debe considerarse, ante todo: “...que el sujeto obtiene conocimiento actuando sobre los acontecimientos y, abstrayendo a partir de ellos, pues los individuos no se limitan a experimentar los sucesos en que participan, sino que seleccionan, interpretan y sistematizan los elementos de sus experiencias...La experiencias sociales están sistemáticamente relacionadas con el desarrollo de los conceptos en este ámbito y, al igual que

éstos, no pertenecen todos a una misma clase, tampoco aquéllas son todas del mismo tipo...” (p. 46)

Atendiendo a lo anterior, la formación de sujetos éticos se encuentra, en gran medida sujeta a que la enseñanza de los valores se vincule estrechamente con la práctica social. La adquisición de los dominios culturales necesarios para la elaboración de juicios morales convencionales no puede darse bajo circunstancias arbitrarias: es necesario que tanto el maestro como la institución adopten herramientas didácticas adecuadas para que los sujetos correlacionen el aprendizaje de las reglas y prohibiciones con la práctica social.

Lawrence Kohlberg, siguiendo los lineamientos del constructivismo genético piagetiano elaboró una teoría sobre el desarrollo de las estructuras de conocimiento del niño y adolescente basada precisamente en la evolución de su comportamiento moral (Lehalle, 1993). Esta teoría tendría gran repercusión en la elaboración de estudios posteriores sobre la enseñanza valoral y será revisada a detalle en punto subsecuente del presente trabajo.

En el marco de esta corriente teórica se han desarrollado gran cantidad de modelos de enseñanza valoral tendientes a la apropiación constructiva de la esencia de los valores éticos; estos modelos se sustentan en el diseño e instrumentación de estrategias de intervención psicopedagógica diseñadas de acuerdo al nivel de desarrollo cognoscitivo de los alumnos; en el ámbito de la educación básica destacan los estudios de Williams (1984), Puig (1995), Cortina

(1996), Buxarrais y Martínez (1997), Schmelkes (1997) y Díez (1998). Estos estudios fueron tomados en consideración para el diseño de las estrategias que se presentan en la parte práctica del presente trabajo.

Los estudios más recientes sobre la enseñanza valoral, se enfocan a la creación de una cultura ética al interior de los centros escolares (Kohlberg, 1998). El fundamento básico de estos modelos es que tanto el aula, como la institución en general pueden servir como *micro modelos sociales*, que se traducen en auténticos campos de experimentación en los procesos cognoscitivos de apropiación de la esencia de los valores éticos. Entre estos modelos -que serán también retomados más adelante-, destacan el *Proyecto de Enseñanza Activa de Valores Éticos*, de Pliego y Luys (1996) y los estudios de Josep Ma. Duart (1999).

2.3. El desarrollo moral del adolescente de primer grado de secundaria

2.3.1. Desarrollo de las estructuras cognitivas en la fase de las operaciones formales

De acuerdo con los planteamientos de la psicología evolutiva de Piaget, Terry Faw (1998) afirma que las dos principales características de las estructuras cognitivas del adolescente son: a) El desarrollo de la lógica de las operaciones formales y, b) El razonamiento hipotético-deductivo.

Las operaciones formales pueden, a grandes rasgos, definirse como las “...operaciones cognoscitivas características de los adolescentes y adultos que les permiten pensar acerca de realidades actuales, realidades potenciales y abstracciones...” (Faw, 1998:292)

Durante el estadio de las operaciones concretas, el sujeto adquiere el conocimiento a través de inferencias lógico-concretas y su capacidad de abstracción sobre los objetos o fenómenos es sumamente limitada; puede, a grandes rasgos afirmarse que el niño que atraviesa por la infancia *media* (de los 7 a los 11 años), recoge información del medio y la interpreta en función de lo que es. En cambio, el adolescente es capaz de abstraer las características del objeto pudiendo realizar inferencias prospectivas: recibe información del medio y la interpreta en función de lo *que puede ser*: si se pregunta a un niño de 10 años *¿qué es el tiempo?*, responderá atendiendo a una lógica concreta, probablemente diciendo que es *lo que indican las manecillas del reloj*; la respuesta de un adolescente atendería a las características subjetivas del objeto, afirmando que es, algo así *como la prolongación de un espacio o el período que transcurre entre un momento y otro*.

Esta dinámica del pensamiento operatorio formal, permite al adolescente realizar construcciones cognitivas complejas como las relativas a las nociones algebraicas y a las operaciones de la lógica formal. Esto es posible, debido a que, mediante la abstracción, el sujeto se vuelve capaz de contrastar gran cantidad de

respuestas combinatorias que pueden resultar del planteamiento de un problema u operación.

La aparición de la lógica de las operaciones formales modifica substancialmente los procesos de asimilación y acomodamiento de los nuevos objetos y fenómenos a la realidad del cognoscente. El adolescente no interpreta ya la realidad basándose en exclusiva en experiencias sensoriales previas, sino que puede plantearse situaciones hipotéticas que le aproximan a los significados convencionales de la vida adulta. Lo anterior tiene evidentes repercusiones en la conformación de su personalidad y en sus relaciones interpersonales.

El surgimiento en el adolescente del **razonamiento hipotético-deductivo** se vincula indisolublemente con la transformación que experimentan sus estructuras cognoscitivas. Este razonamiento puede definirse como aquel por el cual se generan las hipótesis acerca de las posibles formas en las que los elementos de una teoría describen una a la otra, haciendo deducciones acerca de observaciones que uno puede esperar hacer (Flavell, 1994).

El adolescente tiende, incluso a partir de los doce años a “construir teorías” a partir de planteamientos simples de resolución múltiple; pondera las combinaciones que podrían darse y toma aquella que le parece más adecuada o lógica; es decir, parte de una aserción general o de una serie de éstas, hacia la formulación de hipótesis diversas hasta llegar a un presupuesto específico. Por ejemplo, si está nublado, el niño infiere que va a llover, en tanto que el

adolescente analiza varios posibles resultados (que el viento disipe las nubes, que llueva, que llueva *poco*, etc.)

Según Piaget (1997), en este período del desarrollo: "...las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías..." (p. 98)

La facultad que tiene el adolescente de "emanciparse" de la lógica de las operaciones concretas, amplía, desde luego, las posibilidades de abordar nuevos campos del conocimiento que requieren del uso de la abstracción en diversos grados; sin embargo, no pueden soslayarse los efectos del desarrollo cognitivo del sujeto en el marco de sus relaciones interpersonales y de los rasgos esenciales de su personalidad.

El adolescente a través de la capacidad recién adquirida de correlacionar variables provenientes de los estímulos externos, desarrolla una nueva percepción de su medio social: no sólo se modifica substancialmente la apreciación que tiene de sí mismo, sino que cuenta ya con los elementos para contrastar los aspectos positivos y negativos de las relaciones que guardan con sus padres y coetáneos. Faw (1998) ejemplifica estos efectos del modo siguiente:

" Los niños observan el siguiente hecho: 1. El padre dice que desea que sus familiares sean saludables y estén satisfechos mutuamente, por muchos años; 2. La televisión dice que fumar puede ser peligroso para su salud y causarle la

muerte más tempranamente que lo normal; 3. Al padre se le observa fumando. Los preadolescentes responden a cada uno de estos hechos como a una entidad separada. Ellos no tienen en cuenta la carencia de consistencia lógica que se muestra. Con la adquisición de capacidad de pensamiento formal, los adolescentes llegan a enterarse de las inconsistencias lógicas de estos hechos. Los intentos de los adolescentes por reconciliar la consistencia lógica de un ideal con lo ilógico de la realidad experimentada, con frecuencia resulta en una confusión...” (p. 289)

Durante la adolescencia, el sujeto comienza a tener una conciencia crítica de su entorno. La detección de las inconsistencias lógicas a que se refiere Faw en el párrafo arriba transcrito, derivan, con frecuencia en múltiples conflictos de personalidad. Mussen (1990) se refiere a los efectos de la adquisición del pensamiento operatorio formal en la personalidad del adolescente, diciendo que la conciencia de la discrepancia entre lo real y lo posible también contribuye a convertir al adolescente en un rebelde. Siempre compara lo posible con lo real y descubre que lo real a menudo es defectuoso.

Las inconsistencias lógicas detectadas por el adolescente en su práctica social confluyen en la conformación del conflicto que comúnmente se denomina como “crisis existencial” (Conger, 1991) .Si bien se reconoce que la resolución adecuada del conflicto tiene efectos sumamente positivos en lo que se refiere a la adaptación social del sujeto (se dice que el adolescente *madura*), el riesgo de incurrir en desviaciones conductuales se hace presente como nunca antes.

La resolución adecuada del conflicto o “crisis existencial” depende, en buena medida de la asimilación, por parte del adolescente de los principales valores de convivencia social; sin embargo, y en razón de la prevalencia del esquema

hipotético-deductivo, resulta necesario que la asimilación sea significativa y que no implique la imposición de patrones de conducta. En este sentido, los docentes y preceptores deben hacer lo posible por que la enseñanza valoral parta de la premisa de crear en el sujeto patrones de análisis que le lleven, finalmente a la apropiación conceptual de la esencia de los valores éticos, es decir, a llevar el concepto genérico del valor a la práctica social.

2.3.2. Estadios del desarrollo moral del adolescente

No obstante a que la teoría psicogenética de Piaget marca las pautas para delimitar cronológicamente el estadio de desarrollo correspondiente a la adolescencia, cabe considerar que ésta constituye un período amplio en el que el sujeto experimenta múltiples transformaciones cognitivas, psicobiológicas y sociales. Lo anterior determinó la necesidad de *estratificar* de forma detallada las diferentes etapas evolutivas del adolescente.

Entre las diversas metodologías existentes para determinar específicamente las fases o etapas de desarrollo del adolescente, destacan las que toman como base el desarrollo moral del sujeto por considerar que la asunción de las convenciones sociales constituye un indicador claro para determinar su grado de madurez.

En el presente punto, se revisará la estratificación del desarrollo adolescente desde las teorías cognoscitivistas de Kohlberg (1998) y Turiel, cuyas bases se encuentran, precisamente en la psicología genética de Piaget y cuyo principal punto de convergencia es la consideración del desarrollo moral como principal indicador evolutivo.

Turiel (1992) establece que el adolescente pasa, esencialmente por tres estadios de desarrollo que se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. FASES DEL DESARROLLO MORAL DEL ADOLESCENTE SEGÚN

EDAD APROXIMADA	ESTADIO Y CARACTERÍSTICAS BÁSICAS
12-13 años	Negación de la convención como parte del sistema de reglas. La capacidad del adolescente para detectar las inconsistencias lógicas entre lo posible y lo real, le llevan a una negación absoluta de la regla en el plano cognitivo. Las reglas de convención y de moral son únicamente expectativas sociales. No alcanza a comprender la causa del convencionalismo social y, en consecuencia no logra asimilarla ni acomodarla a sus estructuras de conocimiento.
14-16 años	La convención como elemento en el que interviene el sistema social. El adolescente asume las reglas sociales sin internalizarlas. La convención se considera como una regulación normativa en un sistema con uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica estática.
17-18 años	Negación de la convención como norma de la sociedad. La regla social llega a considerarse como una información codificada. A pesar de que prevalece la negación de la convención como medio necesario de interacción social se le atribuye el carácter de norma social existente gracias a su uso habitual.

Fuente: Cfr. Turiel (1992)

Como puede observarse, desde la perspectiva de Turiel, la formación social de la mente del adolescente no llega, al menos hasta los 18 años, a la internalización de la convención. El carácter común a los tres estadios de desarrollo del

adolescente, es la prevalencia del conflicto cognitivo que, según el autor llega a superarse comúnmente en el lapso comprendido entre los 18 y los 25 años.

En una línea análoga, Kohlberg establece que los adolescentes atraviesan por tres niveles de desarrollo, cuyos períodos de duración son idénticos a los planteados por Turiel. Cada uno de estos niveles consta, a su vez de dos estadios tal y como se muestra en la tabla 2:

*TABLA 2. FASES DEL DESARROLLO MORAL DEL ADOLESCENTE
SEGÚN KOHLBERG*

NIVEL	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS ESTADÍOS
1. Moralidad pre-convencional	1er. estadio: El individuo actúa conforme a sus intereses personales, sin tomar en cuenta la convención social de sus actos 2º estadio: El individuo comienza a apreciar las necesidades de los demás sin que esto responda a la internalización cognitiva de la convención, es decir, se da una “descentración” de tipo exclusivamente pragmático.
2. Moralidad convencional	1er. estadio: La conducta del sujeto se dirige, esencialmente a la aprobación social; actúa “moralmente” sólo por obtener el reconocimiento de su grupo social 2º estadio: La convención social es aceptada incondicionalmente respondiendo esta aceptación únicamente a los intereses individuales del sujeto
3. Moralidad post-convencional	1er. estadio: El sujeto internaliza el convencionalismo social mediante una ponderación objetiva de los intereses del grupo social 2º estadio: El adolescente trasciende la simple aceptación de los paradigmas de la convención social y llega a la elaboración de juicios

Cfr. Lehalle, 1993

Tal y como puede observarse, existe cierta disparidad entre las teorías de Turiel y Kohlberg, toda vez que el primero se pronuncia por la prevalencia del conflicto cognitivo durante toda la adolescencia, en tanto que el segundo plantea que la convención social se va asimilando en diferentes grados, disminuyendo gradualmente el conflicto partiendo del sentimiento de egoísmo hacia la comprensión de los intereses comunitarios. Sin embargo, para el caso de adolescentes de entre 12 y 15 años (segmento que se identifica con los alumnos que cursan la secundaria), pueden glosarse los siguientes indicadores básicos:

- El conflicto entre lo *real* y lo *posible* determina que el sujeto niegue la necesidad de la regla y de la convención social; se adapta al medio social únicamente respondiendo a sus intereses y bienestar individual;
- Posteriormente, el adolescente adopta la convención social como un medio de interacción social sin que se de, en el plano cognitivo una ruptura con la dinámica del conflicto.

El estudio de los estadios de desarrollo del adolescente revela la importancia del conflicto como factor determinante de su conducta social así como de los rasgos esenciales de su personalidad. Se reafirma, por ende, la necesidad de que quienes participan directamente en los procesos formales y no formales de educación del adolescente, otorguen a éste un ambiente propicio para superar el

conflicto a través del suministro de los estímulos y refuerzos necesarios que le lleven a acelerar los procesos de adaptación social y eviten, desde luego, el surgimiento de desviaciones conductuales. En este sentido, la enseñanza formativa de los valores éticos reviste una importancia especial.

2.4. Principales estrategias para la enseñanza de valores en un sentido formativo

a) Role playing

La técnica del *role playing*, también conocida como *dramatización situacional dirigida* ha tenido, a lo largo de los años múltiples aplicaciones en las ciencias de la conducta; se ha utilizado para fines sociales (resolución de conflictos) e incluso terapéuticos (en el caso del manejo del *estrés*). Según Buxarrais (1997), el *role playing* es una poderosa herramienta didáctica, y su uso se justifica:

“...por la superación progresiva del egocentrismo que facilita el entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses divergentes y distintos de los propios. De este modo se inicia el proceso de construcción del conocimiento social...” (p. 136)

El uso de esta técnica implica la consideración, por parte del alumno, de la importancia de los puntos de vista de los demás. Según Kohlberg (1998) la toma de perspectiva o capacidad para sumir roles distintos del propio es una condición necesaria del juicio y el comportamiento morales.

En términos generales, el *role playing* aplicado a la educación valoral consiste en dramatizar una situación en la que se plantea un conflicto de valores que sea interesante para los alumnos y que esté dotado de relevancia desde el punto de vista moral. El modo más común de aplicación del *role playing* consiste en la selección por parte del docente, de un guión o de un texto expositivo donde interactúen varios personajes; cada alumno participante toma el papel de un personaje y lo desarrolla ya sea conforme a un texto establecido o de forma libre.

Según Puig (1995), los pasos que deben efectuarse para hacer el *role playing* en el salón de clases son los siguientes:

1. Creación de un clima de grupo apropiado;
2. Preparación de la dramatización y asimilación de los roles;
3. Realización de la dramatización;
4. Análisis de la dramatización y debate de sus aspectos más interesantes.

Es importante que el texto o la situación seleccionada por el docente reúna las siguientes características:

- Dirigido a la apropiación de la esencia de valores específicos;
- Conciso y objetivo, de corta duración (máximo de 15 o 20 minutos)
- Que se encuentre al alcance del entendimiento de todos y cada uno de los alumnos; el utilizar textos demasiado simples o complejos en relación a los niveles de comprensión de los educandos puede desfasar el cumplimiento de los objetivos;
- Que los roles se encuentren claramente diferenciados.

Buxarrais (1997) apunta que el *role playing* reviste una especial potencialidad en la enseñanza significativa de la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

b) Análisis de noticias y resolución de conflictos

Según Puig (1995) el análisis de noticias que planteen dilemas morales a los alumnos aporta múltiples utilidades al proceso de educación valoral ya que las noticias dotan al estudio situacional de un elemento de realidad; mediante esta técnica, el alumno no sólo apropia cognitivamente la esencia del valor sino que diagnostica situaciones reales y evalúa las posibilidades que tiene o puede llegar a tener para modificar situaciones que afectan los intereses comunitarios.

La resolución de conflictos a partir de noticias debe seguir los siguientes pasos (Puig, 1995):

1. Breve descripción del conflicto (análisis de la noticia)

2. Explicación de la historia del conflicto;
3. Identificación de las partes en conflicto;
4. Identificación del tipo de problemas que ha generado el conflicto;
5. Análisis descriptivo de las acciones y procesos que van modificando la situación conflictiva;
6. Búsqueda de propuestas alternativas para la resolución del conflicto.

Es conveniente que el análisis de las noticias y la discusión de los dilemas morales en ellas contenidos, se haga organizando el grupo en equipos ya que ello favorece el desarrollo de la empatía y sienta las bases para un debate; la contrastación de opiniones diversas y la búsqueda de consensos ayuda considerablemente a los alumnos a desarrollar juicios morales.

- c) Organización de un micromodelo ético-social para el trabajo áulico (trabajo en comisiones)

Según Kohlberg (1998) la educación valoral puede potencializarse si en el seno de la escuela existe una *cultura moral*, es decir, si su organización y sus procedimientos operativos, se encuentran éticamente determinados y dirigidos; ello no sólo favorece la mejor comprensión por parte de los alumnos de la esencia del valor ético, sino que además, por encontrarse ésta en la cotidianidad de las relaciones sociales, facilita que los sujetos elaboren juicios morales y los lleven a la práctica. Las condiciones elementales para la creación de una cultura moral en el centro escolar son:

- “ 1. Discusión abierta centrada en la justicia y la moral;
2. Conflicto cognitivo estimulado por el contacto con puntos de vista diferentes y razonamiento de etapa superior;
3. Participación en la creación de reglas y en el ejercicio del poder y la responsabilidad;
4. Desarrollo de la comunidad hacia una etapa superior...” (p. 120)

Esta idea elemental sobre la *cultura moral de la escuela* ha sido retomada en algunos modelos contemporáneos de enseñanza valoral. Destacan, en este sentido los trabajos de Duart (1999), quien afirma que la estructuración ética de las diversas funciones escolares (incluyendo aquellas diversas al proceso enseñanza-aprendizaje), coadyuva notablemente en la apropiación de la esencia valoral por parte de los alumnos:

“...El área crucial de influencia moral de la escuela, en la que encontramos alumnos y profesores, es la forma en que esta funciona: la gestión de la escuela. Es más, éste es quizás el aspecto más persuasivo del currículum oculto; según como se gestione la escuela tendrá profundos efectos sobre la institución...” (p. 13)

Sin embargo, y en razón de las múltiples dificultades que en nuestro medio implicaría proponer un rediseño organizacional del centro escolar tendiente a la conformación de una *cultura ética*, la estrategia suele limitarse a la creación de condiciones éticas en el desarrollo del trabajo áulico.

Según Pliego y Luys (1996) ello puede lograrse organizando al grupo en Comisiones de Trabajo, cada una de ellas identificada con alguno de los valores contemplados en el currículum (Vgr. Comisión de Solidaridad, Comisión de Justicia, Comisión de Tolerancia, etc.). Este tipo de organización permite que, mediante el análisis de dilemas éticos, se confronte la esencia de los diferentes valores y se llegue a la elaboración colectiva de juicios morales. Su instrumentación consiste en someter algún dilema ético al análisis grupal, y tras un período breve en que los alumnos lo analizan colectivamente, éstos emiten su dictamen, desde la perspectiva del valor que se ha encargado a la Comisión correspondiente.

d) Técnicas participativas para el análisis situacional (*Philips 66*)

Para las labores de análisis de dilemas por Comisiones se retoma la técnica *Philips 66* señalada por Ortiz (1999), como una de las mejores para el análisis de temas conflictivos en grupos numerosos (más de 15 personas). La técnica *Philips 66* implica la organización del grupo en equipos de 6 personas; el docente expone el tema a analizar y los equipos cuentan con 6 minutos para su discusión y análisis; al término de dicho plazo, todo el grupo estudia y debate las conclusiones obtenidas por cada equipo. Aunque esta técnica ofrece una amplia gama de posibilidades a la educación en valores, pueden también emplearse otras como el foro, el panel y las mesas de discusión, cuyo formato requiere, no obstante un mayor tiempo, lo que puede significar una desventaja debido a los limitados

períodos con que los docentes suelen contar para la intervención psicopedagógica. (Ortiz, 1999)

3. MARCO CONTEXTUAL: LA ESCUELA SECUNDARIA POR TELEVISIÓN “LUIS PASTEUR”

3.1. Antecedentes

a) Precedentes de la localidad:

La Escuela Secundaria Oficial por Televisión 537 “Luis Pasteur” se encuentra ubicada en el Municipio de Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México. Con la finalidad de contextualizar el surgimiento y las condiciones del entorno de dicha institución educativa, se considera pertinente la presentación de una breve semblanza de la localidad.

La zona geográfica del Valle de Chalco (colindante con el oriente de la capital de la República, adscrita territorialmente al Estado de México) comenzó a poblarse durante la década de los treinta, en que el Gobierno Federal donó terrenos a un grupo de personas para que desarrollasen actividades agrícolas. Sin embargo, no fue sino hasta 1978, cuando la zona comenzó a cobrar las características propias de un asentamiento humano suburbano: en ese año, cientos de familias llegaron a

asentarse en diversos puntos de la localidad fundando dieciséis colonias, entonces pertenecientes a la municipalidad de Chalco, Estado de México. (Ayuntamiento Constitucional de Valle de Chalco-Solidaridad [ACVCS], 1997)

Con el paso de los años, el Valle de Chalco se fue convirtiendo en uno de los núcleos suburbanos más poblados de América Latina: ya para 1988 contaba con una población de más de 300,000 habitantes asentados en 22 colonias. Ante dichas condiciones resultaba apremiante que la zona se constituyese en un Municipio autónomo para que se pudieran atender las demandas y necesidades de tan vasta población. Así lo consideraron los colonos, que tras múltiples peticiones al gobierno estatal, lograron que en 1993, se declarase al Valle de Chalco como Municipio independiente.

Sin embargo, tal y como se verá más adelante, la constitución del Ayuntamiento de Valle de Chalco-Solidaridad, no ha sido suficiente para atender las necesidades poblacionales. A la alta demanda de servicios públicos se suma una creciente necesidad de ampliar los servicios educativos, en razón de que amplios sectores de la población (generalmente de escasos recursos económicos) no tienen acceso ni siquiera a la educación básica debido fundamentalmente a la limitada matrícula que prevalece aún en la actualidad para todos los niveles de instrucción.

b) Precedentes de la escuela

A principios de la década de los noventa, la insuficiencia de los servicios educativos en el nivel básico se presentaba como un grave problema para los pobladores del Municipio de Valle de Chalco-Solidaridad. En el caso de las escuelas secundarias, se observaba que un alto número de jóvenes quedaban fuera de las Escuelas Oficiales por falta de cupo. A causa de ello, en 1994, un grupo de ciudadanos adscritos al Movimiento Territorial Urbano Popular del Partido Revolucionario Institucional comenzó a realizar una serie de gestiones ante el Gobierno Estatal, para la creación, en la Colonia Xico III de una nueva escuela Telesecundaria. (Dirección de la Escuela Secundaria por Televisión Luis Pasteur [DESLP], 2000)

Los habitantes de Xico III y de otras colonias aledañas iniciaron, por su propia cuenta la construcción de las rudimentarias aulas (manufacturadas en lámina y madera) en un predio propiedad del gobierno estatal, con las que la escuela comenzaría a funcionar en el ciclo escolar 1995-1996. Inicialmente, la telesecundaria contaba con cinco aulas, mas, por sus precarias condiciones, muchas veces tenía que trabajarse al aire libre; no se contaba con televisiones por lo que los docentes tenían que recurrir a impartir sus clases de forma “tradicional”, con la gran cantidad de limitaciones que implica educar con una carencia casi total de recursos materiales. En 1996, la escuela adquirió su actual denominación (“Escuela Secundaria Oficial por Televisión 537 “Luis Pasteur”, clave estatal 15ETV05450, adscrita a la Coordinación Regional de Servicios Educativos Num. 8.

Zona 3 y dependiente de la Secretaría de Bienestar Social y Cultura del Estado de México), al tiempo que recibía, por parte del Gobierno Estatal, 9 aparatos televisivos y la señal del sistema satelital “Edusat”. En ese mismo año, el Gobierno inició la construcción de otras cuatro aulas y otorgó algunos recursos para mejorar las condiciones de impartición de las clases.

Actualmente, la escuela cuenta con 9 aulas (5 de ellas construidas con techo de concreto y el resto con lámina y madera), instalaciones sanitarias y un área para la Dirección Escolar. No se cuenta con barda perimetral por lo que la escuela es presa fácil de actos vandálicos que son muy comunes en la localidad; la mayor parte de los muros se encuentran sumamente maltratados al igual que el mobiliario escolar. Sin embargo, a pesar de estas condiciones, que muchas veces dificultan las tareas inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje, la matrícula de la escuela ha aumentado considerablemente.

Durante el ciclo 2000-2001 (período de la intervención psicopedagógica) la matrícula total de la escuela ascendía a 200 alumnos de los tres grados; actualmente la escuela tiene un total de 215 alumnos inscritos. En la institución labora un total de nueve maestros (1 por cada grupo), un director, un subdirector, una secretaria y tres orientadores.

3.2. Perfil socioeconómico y cultural de la localidad

a) Perfil socioeconómico:

La mayor parte de los alumnos que asisten a la escuela, viven, ya sea en Xico III o en otras colonias aledañas: la problemática socioeconómica en estas colonias es análoga. Se trata de asentamientos humanos irregulares en los que muchas casas son construidas improvisadamente con madera, láminas y cartón; sólo las avenidas principales se encuentran pavimentadas; las calles están mal delineadas y se carece de un crecimiento planificado. En algunas zonas se carece incluso de los servicios públicos más elementales, como agua potable, drenaje y alumbrado.

La mayor parte de la población tiene serias carencias económicas; gran cantidad de familias subsisten de manera muy precaria y la disgregación familiar es un fenómeno muy común. El ingreso familiar promedio es de dos o tres salarios mínimos que apenas alcanzan para sobrevivir; los padres de familia trabajan como obreros, ya sea en el Distrito Federal o en el Municipio de Chalco y otros se sub-emplean como albañiles, carpinteros, sirvientas, plomeros, etc., con ingresos mínimos y sin gozar de prestación alguna por parte de sus patrones. (DSL P, 2000)

La difícil situación económica deriva en una gran cantidad de problemas sociales: las familias, en la mayor parte de los casos viven hacinadas y en condiciones insalubres; entre la población adulta, la inestabilidad en las relaciones de pareja es también común por lo que muchos niños y adolescentes viven con un sólo progenitor (generalmente la madre). La ausencia de ingresos fijos es causa de que muchos niños, sobre todo a partir de los 10 años se integren

prematuramente a actividades laborales, generalmente en el sub-empleo, dejando los estudios. Tanto entre la población adulta como entre los adolescentes, el alcoholismo y la drogadicción son constantes que no se han podido disminuir.

En términos generales, las condiciones de vida en la comunidad son sumamente difíciles; ello repercute notoriamente en los procesos de instrucción formal, ya que el bajo rendimiento escolar y la deserción escolar son muy frecuentes en todos los niveles educativos.

b) Perfil cultural

El perfil educativo de la población adulta es sumamente bajo. Según datos reportados por la Dirección de la Escuela “Luis Pasteur” (2000), el promedio de escolaridad de los padres de los alumnos es de 4^o de primaria; alrededor de un 20% de la población de padres es analfabeta.

Las posibilidades de sano esparcimiento de niños y adolescentes son sumamente reducidas. Aunque el Municipio cuenta con un Deportivo, son pocos los niños y jóvenes que acuden a éste. Las pocas actividades deportivas que se realizan en las inmediaciones de la Escuela, son informales y al aire libre, en algunas canchas de futbol y basquetbol que se encuentran en las calles o bien en escenarios improvisados.

Tampoco se cuenta con infraestructura para actividades culturales de ninguna especie. Esta situación reduce considerablemente las expectativas culturales de los jóvenes que en muchos casos llegan a incurrir en prácticas negativas como la organización en pandillas (bandas), la delincuencia, el alcoholismo y la drogadicción. Prevalen conductas antisociales como las riñas callejeras, la pinta de bardas y agresiones de índole diversa. Estos fenómenos se pueden observar incluso al interior de la escuela: con frecuencia los alumnos discuten entre sí llegando a la violencia física y la falta de respeto a los profesores y autoridades escolares es constante.

Asimismo, los embarazos de las adolescentes y la formación prematura de núcleos familiares son frecuentes y provocan múltiples deserciones escolares.

3.3. Problemática relativa a la enseñanza de los valores éticos

3.3.1. Reseña curricular: el primer curso de Formación Cívica y Ética

a) Generalidades sobre el currículum

El nuevo currículum de Formación Cívica y Ética es, en su conjunto, un intento para integrar a la práctica educativa de la Escuela Secundaria las nuevas tendencias de pedagogía valoral, que parten de la premisa de que la apropiación de la esencia de los valores éticos se encuentra en gran medida supeditada a la reflexión, por parte de los alumnos, de los elementos del entorno que determinan las pautas de la convivencia social (Antaki, 2000). Es por ello que los nuevos planes de estudio alternan la enseñanza valoral, con otras actividades correlativas

tales como la educación para la paz y la educación de los derechos humanos (SEP, 2000).

Esta tendencia se observa claramente en el enfoque atribuido por las autoridades educativas a los planes y programas de Formación Cívica y Ética; dicho enfoque, según la SEP (1999) se caracteriza por ser:

“ - **FORMATIVO**, en cuanto busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas y en el conocimiento de sí mismo. En particular se procurará que los estudiantes adquieran conciencia de sus derechos y de que compartan la responsabilidad de hacerlos cumplir [...]
 -**DEMOCRATIZADOR**, en cuanto propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de la convivencia [...]
 -**UNIVERSAL**, en cuanto alimenta la conciencia de pertenencia a la humanidad y de responsabilidad con el entorno, y en cuanto fomenta el sentido de respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y las naciones...” (pp.8-9)

En observancia de estos lineamientos metodológicos, la enseñanza valoral en los tres grados, se intercala con otro tipo de contenidos en todo caso vinculados con los conceptos de salud, democracia, nacionalismo y convivencia social.

El currículum de Formación Cívica y Ética para el primer grado de secundaria (sobre el que versa la intervención psicopedagógica) se estructura en cuatro ejes temáticos, que se relacionan en la tabla 3, con sus principales sub-temas:

*TABLA 3.
 SÍNTESIS CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
 PARA EL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA (SEP, 1999)*

EJE TEMÁTICO	PRINCIPALES SUB-TEMAS
I. INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué una formación Cívica y Ética? • Panorama general de los temas de la asignatura en los tres grados
II. NATURALEZA HUMANA	Características esenciales de la persona: a) Ser libre capaz

	de decidir; b) Ser social; c) Ser histórico; d) Ser con potencial creativo; e) Ser político; f) Ser que se comunica; g) Ser vivo en un sistema ecológico; h) Ser sexuado; i) Ser individual en una comunidad; j) Ciudadano de un país
III. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD	<ul style="list-style-type: none"> ● Ser estudiante; ● Sexualidad (conciencia de género y educación sexual) ● Salud y enfermedades ● Adicciones ● Juventud y proyectos ● Gustos, aspiraciones y proyectos en la etapa de la adolescencia
IV. VIVIR EN SOCIEDAD	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sentido y condiciones de las relaciones sociales <ul style="list-style-type: none"> ● Interdependencia ● Comunicación, afectividad, gozo, solidaridad, reciprocidad; ● Espíritu de servicio, creatividad y trabajo; ● Preservación de la cultura ■ Valores, formas, reglas y posibilidades para la vida en sociedad <ul style="list-style-type: none"> ● Formas en las que la sociedad se organiza ● Valores, posibilidades, normas y límites ■ La sociedad como proceso histórico y cultural <ul style="list-style-type: none"> ● Valores a lo largo de la historia y en la cultura; ● Permanencia y cambio en la sociedad, sus valores y sus culturas

Puede observarse que la enseñanza de los valores éticos se encuentra contemplada, fundamentalmente en el cuarto eje temático. Del análisis del contenido de dicho eje, puede identificarse la interacción entre los subtemas y diversos valores éticos. En la tabla 4 se presentan, de forma correlacionada los elementos del temario y los valores éticos que de éstos se desprenden:

TABLA 4. VALORES ÉTICOS CONTEMPLADOS EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA 1 (Cfr. SEP, 1999)

ELEMENTO DEL TEMARIO (4º EJE TEMÁTICO)	VALORES QUE SE CONTEMPLAN
■ Interdependencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Respeto ● Tolerancia

	<ul style="list-style-type: none"> • Justicia
■ Relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad • Reciprocidad
■ Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia

Los valores éticos relacionados en la columna derecha de la Tabla 4 constituyeron las categorías fundantes del diseño de las estrategias; su concepto se retoma en parte subsecuente del presente informe.

b) Adaptaciones al currículum en el programa para las Escuelas Secundarias por Televisión

Debido a los objetivos y peculiaridades instruccionales y didácticas de las Escuelas Secundarias por Televisión (ESTV), en éstas el currículum “regular” de Formación Cívica y Ética ha sido objeto de algunas adecuaciones. La asignatura, en el caso del 1er grado se estructura en cinco núcleos y cada uno de éstos guarda estrecha relación con los ejes temáticos contemplados en el currículum general. Los temas que se refieren en específico a la educación valoral se encuentran también contemplados dentro del último núcleo. Para la exposición general del 1er curso, se cuenta con un total de 28 materiales audiovisuales, con una duración promedio de 15 minutos cada uno, de los cuales sólo seis corresponden al último núcleo. En la Tabla 5 se presenta la relación entre los núcleos del programa para las ESTV y los ejes temáticos del currículum general,

incluyéndose tanto los objetivos como el número de documentos audiovisuales para cada uno.

TABLA 5. COMPARACIÓN DEL CURRÍCULUM GENERAL DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA (1ER. GRADO) CON LOS PROGRAMAS PARA LAS ESTV (SEP,1999; SEP,2000)

NÚCLEO (PROGRAMA DE LAS ESTV)	EJE TEMÁTICO EQUIVALENTE DEL CURRÍCULUM GENERAL	OBJETIVOS A CUMPLIR	NUM. DE MATERIALES AUDIOVISUAL ES
1. Horizontes de la Formación Cívica y Ética	I. INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a los alumnos un panorama general del curso; • Explicar la influencia de la historia y la cultura en la determinación de los comportamientos sociales de hombres y mujeres • Fomentar la creatividad de los 	5

2. ¿ Quién soy y quiénes son los demás?	II. NATURALEZA HUMANA	adolescentes • Fomentar conductas sociales útiles para desarrollar una forma de vida que permita a los alumnos obtener beneficios personales y colectivos	9
3. ¿ En qué momento de mi vida estoy?	III. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD	• Explicar los cambios físicos del adolescente • Favorecer que los alumnos hagan un compromiso consigo mismos para disfrutar con responsabilidad su adolescencia	4
4. ¿Qué puedo hacer para disfrutar mi adolescencia?	III. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD	* Que el alumno desarrolle una serie de hábitos que favorezcan la preservación de su salud física y mental	4
5. ¿ Por qué todos necesitamos de todos?	IV. VIVIR EN SOCIEDAD	• Que el alumno comprenda las condiciones de las relaciones sociales • Que el alumno se apropie de la esencia de los valores éticos (respeto, tolerancia, justicia, solidaridad, reciprocidad y perseverancia)	6

Los seis documentos audiovisuales pertenecientes al 5º núcleo temático plantean la dramatización de diversas situaciones en el medio rural que implican dilemas éticos; los valores a los que dichos materiales hacen referencia son: justicia (documento audiovisual 1), tolerancia (documentos audiovisuales 2 y 3); y solidaridad (documentos audiovisuales 4,5 y 6).

Para la impartición del primer curso de Formación Cívica y Ética, los docentes cuentan con una Guía Didáctica que ofrece una serie de sugerencias para el trabajo en clase; los principales elementos que incluye en materia de educación valoral, son los siguientes: (SEP,2000)

- Un bosquejo de las actividades con que debe complementarse la exposición de los materiales audiovisuales. Dichas actividades son, fundamentalmente, una serie de preguntas que el maestro debe plantear al grupo, tendientes al análisis situacional razonado; por ejemplo, en el material 4 referente al valor ético de la solidaridad se presenta a un grupo de agricultores que por diversas contingencias del medio están a punto de perder sus cosechas: la única solución al problema es el trabajo conjunto de los afectados; la Guía Didáctica sugiere el planteamiento grupal de preguntas del siguiente tipo:
 - Describe detalladamente cuál es el problema;
 - ¿Cuál es la solución que propones?
 - ¿Cómo deberían organizarse los afectados para resolver el problema?
 - Da ejemplos de otras situaciones que conozcas cuya única solución sea el trabajo conjunto de varias personas afectadas por el mismo problema;
 - ¿Qué mensaje te deja el programa para tu vida personal?

- Una serie de sugerencias de actividades a desarrollar por el alumno, entre las que destacan las siguientes:
 - Que el alumno elabore, desde el principio del curso, un diario personal y que a lo largo del año escolar, vaya extrayendo de éste las experiencias que le hayan presentado la resolución de dilemas éticos;
 - Que el alumno cree un personaje y le atribuya las características que le parezcan más convenientes. A lo largo del curso, cada alumno debe hacer

una descripción analítica de su personaje y el docente debe opinar sobre el mismo, tratando de enfocar las inquietudes *proyectadas* por el alumno hacia el desarrollo de juicios éticos.

El alumno, por su parte cuenta con la *Guía para el aprendizaje de Formación Cívica y Ética del 1er. grado* (SEP, 2000 a), que aporta algunos elementos para el análisis de los dilemas éticos; en términos generales, se repiten las mismas preguntas incluidas en la Guía Didáctica para el Docente y se plantean, por escrito, algunos dilemas éticos (análisis situacionales que suscitan la reflexión moral sobre una situación concreta [Kohlberg, 1995]) que deben trabajarse con dinámicas análogas a las correspondientes a los documentos audiovisuales.

3.3.2. Problemas para la enseñanza de los valores en la escuela objeto de estudio

Los nuevos planes de estudio de Formación Cívica y Ética fueron dados a conocer a los docentes, por parte de la Dirección Escolar en el mes de mayo de 1999, es decir, en la parte final del ciclo lectivo 1998-1999. Desde entonces pude observar que existía un gran desconcierto general sobre el método con que debía impartirse la nueva asignatura.

Los docentes, acostumbrados a impartir el tema de valores éticos de una forma expositiva y verbalista (tal y como lo disponía el currículum precedente) observaban una gran dificultad para comprender el enfoque **formativo**,

democratizador y universal introducido por los nuevos programas; en reiteradas juntas de Consejo Técnico Consultivo, manifestaban gran cantidad de cuestionamientos que versaban, esencialmente sobre la relación *contenido-método*, llegando incluso a cuestionar las ventajas que ofrecía el nuevo plan de estudios. Específicamente en el tema de educación valoral, se manifestaban con frecuencia cuestionamientos como los siguientes:

- ¿ Cómo puede dirigirse la enseñanza de los valores éticos hacia el desarrollo de destrezas y habilidades sociales en los alumnos?
- ¿ Cómo pueden llevarse a cabo los objetivos del nuevo plan de estudios si se carece de capacitación y apoyos metodológicos para tal efecto?
- ¿ Es posible que la enseñanza valoral pueda enfocarse al bien comunitario?

Los anteriores cuestionamientos hicieron surgir la inquietud de diseñar estrategias constructivas para que los docentes impartiesen la enseñanza valoral, de acuerdo con los nuevos objetivos curriculares. Durante el ciclo escolar 1999-2000, los nuevos programas entraron en vigor para los grados 1º y 2º; los temas de enseñanza valoral, correspondientes al núcleo número 5 se impartieron en el período marzo- mayo del año 2000, al término del cual, por iniciativa de la Dirección Escolar se aplicó a los docentes de 1º y 2º un cuestionario para detectar necesidades instruccionales en materia de educación valoral. La aplicación de dicho cuestionario aportaría múltiples elementos de reflexión que

llevarían al diseño de las estrategias cuya instrumentación, aplicación y resultados se reportan en el siguiente apartado.

4. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES ÉTICOS

4.1. Instrumentos y muestra

El diagnóstico de necesidades en materia de educación valoral, se llevó a cabo mediante la aplicación a los docentes de 1º y 2º grados, de un cuestionario cuyos objetivos fundamentales fueron los siguientes:

- Obtener una evaluación general sobre los logros obtenidos de la aplicación de los nuevos planes de estudio;
- Detectar las dificultades que encontraron los docentes respecto a la estructura didáctica del nuevo currículo;
- Evaluar posibles alternativas de solución ante las inquietudes e inconformidades de los maestros respecto al nuevo plan de estudios.

El cuestionario constó de 4 preguntas (ver anexo 1), aplicadas a una muestra de 6 docentes (tres de 1º y tres de 2º grado); los resultados de cada reactivo se presentan en las tablas 6,7,8 y 9.

4.2. Resultados

TABLA 6. RESULTADOS DEL REACTIVO 1 (CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO)

OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA DE RESPUESTA	CAUSAS SEÑALADAS POR LOS DOCENTES
A. MUY SATISFACTORIA	0	
B. SATISFACTORIA	0	
C. REGULARMENTE SATISFACTORIA	2	<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales didácticos son insuficientes para los objetivos tan ambiciosos que persigue el programa • No se nos capacitó para la impartición de los nuevos programas
D. POCO SATISFACTORIA	3	<ul style="list-style-type: none"> • Se mezclan muchas materias en la misma asignatura; • No existe congruencia entre los materiales audiovisuales y los apoyos didácticos • Los alumnos no están acostumbrados a trabajar así
E.. INSATISFACTORIA	1	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas no están debidamente explicados. La Guía del docente está incompleta

TABLA 7. RESULTADOS DEL REACTIVO 2 (CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO)

OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA
A. Totalmente de acuerdo	0
B. De acuerdo	5
C. En desacuerdo	1
D. Totalmente en desacuerdo	0

TABLA 8. RESULTADOS DEL REACTIVO 3 (Cuestionario de diagnóstico)

OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA
A. Suficientes	0

B. Regulares	1
C. Insuficientes	5

TABLA 9. RESULTADOS DEL REACTIVO 4 (Cuestionario de diagnóstico)

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA	CAUSAS SEÑALADAS POR LOS DOCENTES
Afirmativa	1	<ul style="list-style-type: none"> Algunos alumnos asimilan adecuadamente los valores éticos vistos en clase y los llevan a la práctica
Negativa	5	<ul style="list-style-type: none"> Aunque los programas están bien estructurados, no contamos con elementos suficientes para lograr aprendizajes significativos Existen muchos problemas con el modo de impartir la asignatura; se necesitan más y mejores apoyos didácticos para la enseñanza; Los alumnos no han modificado su conducta social en sentido positivo No se ha llegado a un buen aprendizaje de los valores éticos estudiados; los alumnos tienden a confundirlos

4.3. Principales indicadores del diagnóstico

El elemento de diagnóstico que revistió mayor relevancia para los fines del presente trabajo, es que los docentes, en su gran mayoría se mostraron de acuerdo con los cambios estructurales introducidos por el nuevo currículum y que, en contraste, pudo observarse una opinión generalizada respecto al *método*; la mayor parte de los maestros señalaron **la carencia de apoyos metodológicos y didácticos suficientes para lograr los objetivos de los planes de estudio**. El hecho de que ninguno de los miembros de la muestra haya considerado los

resultados de la aplicación del nuevo currículum dentro de los rangos “muy satisfactorio” o “satisfactorio”, puede, en consecuencia, atribuirse más al método que a los contenidos.

Lo anterior otorgó los indicadores suficientes para diseñar la serie de estrategias para la enseñanza formativa de los valores éticos que se presentan en los siguientes puntos.

5. PROCESO DE INTERVENCIÓN

5.1. Método

5.1.1. Primera fase: diseño e instrumentación de las estrategias

OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA: Evaluar, de forma sistemática, en qué medida la integración de dinámicas psicopedagógicas formativas, a la

enseñanza valoral, ayuda a potenciar sus fines y a reforzar, en consecuencia, el ejercicio de la práctica docente del primer curso de Formación Cívica y Ética.

a. Diseño

El proceso de investigación y planificación de las estrategias se dio en el período comprendido entre julio del 2000 y febrero del 2001. Tras la revisión de diversos modelos formativos de educación valoral y en consideración de que el período de intervención sería de, aproximadamente tres meses (los correspondientes a la impartición del quinto núcleo temático), se optó por la selección de aquellas que pudiesen instrumentarse y aplicarse en el corto plazo. Las técnicas retomadas fueron: 1) Role playing; 2) Análisis de noticias y resolución de problemas; 3) Trabajo en comisiones, cuyos fundamentos han sido ya objeto de análisis en el marco teórico de esta investigación.

b. Instrumentación

Con la finalidad de no romper con el esquema didáctico planteado en el currículo, se optó por contemplar los valores en el mismo orden dispuesto en el plan de estudios, es decir: 1. Respeto; 2. Tolerancia; 3. Justicia; 4. Solidaridad; 5. Reciprocidad; y, 6. Perseverancia.

Las estrategias adoptadas para cada valor se relacionan en la Tabla 10, con las sesiones de impartición previstas para cada una:

*TABLA 10. ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA CADA VALOR ÉTICO Y
NÚMERO DE SESIONES PARA CADA UNA*

VALOR ÉTICO	ESTRATEGIA(S)	NUM. DE SESIONES
1. Respeto	• Role playing	2
2. Tolerancia	• Role playing • Análisis de noticias	3
3. Justicia	• Análisis de noticias • Trabajo en Comisiones	2
4. Solidaridad	• Trabajo en Comisiones	1
5. Reciprocidad	• Role playing	2
6. Perseverancia	• Trabajo en Comisiones	1
Total de sesiones	-----	11

A continuación se describe la instrumentación de las estrategias en el orden planeado para su aplicación (es decir, según la secuencia de la enseñanza valoral planteada en el currículum). Las actividades específicas desarrolladas al aplicar cada estrategia se presentan más adelante.

1. RESPECTO

Nombre de la estrategia: *Role playing*

Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética

- Vestuario para los alumnos participantes en la dramatización

TEXTO PARA LA DRAMATIZACIÓN:

- Dilema ético sobre el respeto entre padres e hijos (Ver anexo 2)

2. TOLERANCIA

a) Nombre de la estrategia: *Role playing*

■ Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética
- Vestuario para los alumnos participantes en la dramatización

■ Texto para la dramatización:

- Dilema ético: Los indígenas en la ciudad (Ver anexo 3)

b) Nombre de la estrategia: Análisis de noticias

■ Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética

■ Textos de trabajo:

- Agresiones entre los actores políticos (Periódico La Crónica, 14 de mayo del 2000; ver anexo 4)

3. JUSTICIA

a) Nombre de la estrategia: Análisis de Noticias

■ Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética

■ Texto de trabajo:

- El nuevo aeropuerto: en el centro del debate (El Universal;,3 de diciembre de 1999; ver anexo 5)

b) Nombre de la estrategia: Trabajo en Comisiones

■ Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética

■ Texto de trabajo:

- Dilema ético: ¿Qué hacemos con los pobres? (Puig, 1995) (Ver anexo 6)

4. Solidaridad

a) Nombre de la estrategia: Trabajo en Comisiones

■ Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética

■ Texto de trabajo:

- ¿ Cómo surge el Municipio de Valle de Chalco-Solidaridad? (ACVCS, 1997) (Ver anexo 7)

5. RECIPROCIDAD

a) Nombre de la estrategia: *Role playing*

■ Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética
- Vestuario para los participantes en la dramatización

■ Texto para la dramatización:

- Dilema ético: Conflicto entre vecinos (ver anexo 8)

6. PERSEVERANCIA

a) Nombre de la estrategia: Trabajo en comisiones

■ Materiales requeridos:

- Cuaderno de apuntes de Formación Cívica y Ética

■ Texto de trabajo:

- Apatía en el medio laboral (ver anexo 9)

Se planificó que cada estrategia se aplicase en una sola sesión, a excepción del *Role Playing* debido a que los procesos de dramatización y análisis del dilema podrían prolongarse por más de 50 minutos.

5.1.2. Segunda fase: aplicación de las estrategias

5.1.2.1. Sujetos

Las estrategias se aplicaron en el grupo 1º “A”, que se encontraba a mi cargo durante el período de intervención. El número de alumnos era de 20, al igual que en el resto de los grupos del mismo grado. Debido a la naturaleza del trabajo de intervención psicopedagógica, la muestra no se estratificó bajo criterio alguno.

El grupo de control lo constituyó el 1º B, con el mismo número de alumnos y la misma secuencia de avance en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

El único criterio de inclusión utilizado para ambas muestras es que se tratara de alumnos inscritos en el ciclo lectivo 2000-2001.

5.1.2.2. Intervención

5.1.2.2.1. Cronograma de actividades

Las estrategias se aplicaron en el grupo experimental durante el período correspondiente a la impartición del núcleo número 5 del plan de estudios de Formación Cívica y Ética para las ESTV (abril-junio de 2001) en que se incluyen los temas relativos a enseñanza valoral. La aplicación de las estrategias se intercaló con algunas sesiones de trabajo regular con la finalidad de no provocar un desfasamiento en los objetivos generales de trabajo planteados en el programa. Cabe mencionar que dicho intercalamiento no resultó dificultoso en razón de que la carga horaria prevista para la asignatura es de tres sesiones de 50 minutos a la semana. El cronograma de actividades, incluyendo el proceso de evaluación se presenta en el anexo 10.

5.1.2.2.2 Procedimiento de aplicación

Los lineamientos generales para la aplicación de las estrategias en su conjunto, fueron los siguientes:

- Creación de un ambiente propicio para el trabajo participativo

- Reducción del carácter directivo del trabajo docente (se estableció al interior del salón de clases un ambiente democrático ubicando al alumno y no al maestro en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje;
- Explicación introductoria sobre los fines generales de las estrategias;
- Explicación detallada (atendiendo todas las dudas de los alumnos) sobre las dinámicas y procedimientos que debían seguirse para cada estrategia.

La relación analítica de actividades realizadas en cada uno de los valores contemplados en el currículum se presenta a continuación en las tablas 11, 12, 13, 14 y 15 .

TABLA 11. RELACIÓN ANALÍTICA DE LAS ESTRATEGIAS APLICADAS RESPECTO AL VALOR
“RESPECTO”

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	FASES DE SU APLICACIÓN	OBSERVACIONES
Role playing	<p><u>PRIMERA SESIÓN</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de la estrategia a los alumnos; 2. Elección de los alumnos participantes en la dramatización 3. Análisis del texto de trabajo por parte de los alumnos participantes 4. Preparación del escenario. El maestro les proporcionó algunos vestuarios 5. Organización del grupo en equipos de 5 personas; se solicitó que cada alumno tomase notas en su cuaderno de los aspectos que considerase más importantes de la dramatización 6. Presentación de la dramatización 7. Inicio del análisis. Las preguntas para la reflexión del dilema fueron las siguientes: (Se otorgó a los alumnos 15 minutos para analizar en grupo) <ul style="list-style-type: none"> • ¿ Por qué el respeto es importante en las relaciones familiares? • ¿Donde empiezan las faltas de respeto entre los actores? ¿Genera la falta de respeto algún conflicto? • ¿Qué propondrías para la resolución del conflicto? • Define lo que es el respeto <p><u>SEGUNDA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis individual del dilema (brainstorming) • Obtención y análisis de conclusiones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En un principio los alumnos se mostraron un poco desconcertados por el tipo de estrategia que se proponía; algunos llegaron incluso a manifestar que “les parecía raro” ese sistema de trabajo; 2. Sin embargo, los alumnos se mostraron muy entusiastas; muchos se ofrecieron como voluntarios para efectuar la dramatización; 3. Aunque la dramatización tuvo algunas carencias (los guiones fueron casi en su totalidad improvisados) no se rompió el sentido esencial de la transmisión del valor; 4. La conducta del grupo en general, fue muy buena. Los alumnos observaron con mucha atención el desarrollo de la dramatización; 5. El trabajo en equipos se dio en términos adecuados. La obtención de conclusiones dio origen, al final de la segunda sesión a un debate muy enriquecedor; 6. Al final de la segunda sesión todos los alumnos manifestaron haber comprendido el concepto de respeto y su importancia.

TABLA 12. RELACIÓN ANALÍTICA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
CORRESPONDIENTES AL VALOR “TOLERANCIA”

<i>NOMBRE DE LA ESTRATEGIA</i>	<i>FASES DE SU APLICACIÓN</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
<i>Role playing</i>	<p><u>PRIMERA SESIÓN</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la estrategia 2. Selección de los alumnos que participaron en la dramatización; se les otorgó el texto para que lo analizaran y se les explicó la historia; se les entregó algunos vestuarios; 3. Organización del grupo en equipos de 5 alumnos; se solicitó a los alumnos que tomaran nota sobre los aspectos más importantes; 4. Presentación de la dramatización 5. Análisis por equipos de la experiencia. Las preguntas básicas fueron las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue aquí el principal problema? • ¿Por qué crees que la gente de la ciudad tenga esa clase de comportamiento con los indígenas? • ¿Cómo puede hacerse para que las personas toleren los usos, creencias y costumbres de otras? • La discriminación racial es un modo de intolerancia; menciona otros cinco • ¿Qué entenderías por tolerancia? • ¿Cómo se relaciona la tolerancia con el respeto? ¿Cuáles son sus principales diferencias? <p><u>SEGUNDA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis individual del dilema (Brainstorming) • Obtención de conclusiones grupales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos ya no se mostraron desconcertados ante el tipo de trabajo. La mayor parte de los alumnos afirmó que les gusta trabajar así; 2. La dramatización fue mucho mejor que la anterior; los alumnos asumieron correctamente los roles; 3. El trabajo en equipos se dio en buenos términos. Pudo observarse que en todos los equipos los alumnos debatieron sobre la esencia de la tolerancia; 4. Al final la mayoría de los alumnos dio definiciones adecuadas de “tolerancia”; 5. Aunque algunos alumnos confundían “tolerancia” con “respeto”, al final de la segunda sesión pudo llegarse a un consenso.
Análisis de noticias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la estrategia; 2. Lectura de la síntesis de la nota periodística (3 veces) 3. Explicación del contexto en que se da la noticia por parte del docente; 4. Reflexión individual sobre el conflicto. Las preguntas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hubo un excelente entendimiento de la estrategia por parte de los alumnos; 2. La mayor parte de los alumnos llegó a la conclusión de que, aunque “respeto” y “tolerancia” son dos

básicas para el análisis fueron las siguientes:

- ¿Por qué decimos que los políticos de la nota son intolerantes?
- ¿Crees que el afán de ganar una elección justifique los ataques personales de los que habla la nota?
- ¿Qué experiencia puedes extraer de la nota periodística?

valores diferentes, se encuentran íntimamente ligados ya que la intolerancia siempre conlleva una falta de respeto a los semejantes;

3. Se criticó fuertemente la conducta intolerante de los actores políticos;
4. Al final de la sesión se llegó a conceptos mucho más claros sobre el significado de la tolerancia.

TABLA 13. RELACIÓN ANALÍTICA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS CORRESPONDIENTES AL VALOR “JUSTICIA”

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	FASES DE SU APLICACIÓN	OBSERVACIONES
Análisis de noticias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la estrategia en función del valor correspondiente (justicia) 2. Organización del grupo en equipos de 5 personas c/u 3. Contextualización de la noticia (panorama general sobre el problema de la construcción del aeropuerto) 4. Lectura al grupo de la síntesis de la nota informativa (3 veces) 5. Análisis en equipos del problema, las preguntas para analizar el dilema fueron las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que los Estados de México e Hidalgo estén interesados en que el aeropuerto se construya en ellos? • ¿Crees que un interés económico justifica que se dañe el ecosistema? • ¿Qué medidas propones para solucionar el conflicto? • Obtención de conclusiones generales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En razón de que esta estrategia ya se había llevado a cabo, las dudas disminuyeron y los alumnos participaron de forma más libre y desprejuiciada; 2. Aunque algunos alumnos emitieron argumentaciones a favor de Texcoco como sede del aeropuerto (probablemente por ser una locación cercana a su medio social); la gran mayoría afirmó que hacía falta realizar estudios más detallados para saber si en realidad se lesionaba el medio ambiente; sin embargo todo el grupo coincidió en que no es justo romper el equilibrio ecológico por un interés económico; es decir, identificaron al valor en función de con contrario conceptual (la injusticia); 3. Tras el debate por equipos se llegó a una aproximación general al concepto de justicia. Casi todos coincidieron en que una conducta justa es aquella que impone el bienestar de la mayoría al bienestar de unos pocos.
Trabajo en Comisiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la estrategia; 2. Organización del grupo en Comisiones de 5 alumnos; a cada Comisión se le dio el nombre de un valor: Comisión de Justicia, Comisión de Tolerancia y dos Comisiones de Respeto. Se pidió a cada Comisión que eligiera un Secretario (encargado de tomar notas) y un vocero (encargado de decir al grupo las conclusiones de la Comisión). Se les solicitó que analizaran el dilema tomando en cuenta únicamente el criterio del valor que les correspondía. 3. Lectura del dilema 4. Análisis del dilema por Comisiones (6 minutos en que debían llegar a un consenso sobre el modo de solucionar el problema) 5. Exposición de las conclusiones de cada Comisión (6 minutos) 6. Debate entre Comisiones y obtención de conclusiones generales) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En un principio los alumnos mostraban dudas sobre el método de análisis; para resolverlas se les señaló que opinasen sobre el valor como lo haría una persona justa, como una persona tolerante o como una persona respetuosa, según el caso; 2. En el debate al interior de las Comisiones surgieron nuevos dilemas como el siguiente: "...Lo que es justo para mí puede ser injusto para los demás y viceversa); 3. Sin embargo, esos nuevos dilemas fueron resueltos en la práctica de debate; el razonamiento esencial fue: "La discriminación a los pobres no puede ser justa para nadie" 4. A partir de ahí se construyó un concepto general de la justicia surgido de los propios alumnos: Es justo dar a cada quien lo que le corresponde, con tolerancia a sus ideas y respeto a su situación.

*TABLA 14. RELACIÓN ANALÍTICA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
CORRESPONDIENTES AL VALOR “SOLIDARIDAD”*

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	FASES DE SU APLICACIÓN	OBSERVACIONES
Trabajo en Comisiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se retomaron las Comisiones previamente constituidas y se explicó a los alumnos que la dinámica sería idéntica y que lo único que cambiaría sería el tema; no se trataría de un debate sino de analizar como se fue dando el proceso de creación del Municipio de Valle de Chalco-Solidaridad; 2. Se explicó a los alumnos que el texto sería un ejemplo de lo que es la solidaridad; 3. Lectura del texto por parte del docente (3 veces) 4. Análisis por Comisiones sobre los siguientes planteamientos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se dice que nuestro municipio es producto de la solidaridad de los ciudadanos? • ¿ Por qué crees que los ciudadanos de Valle de Chalco se hayan organizado pidiendo la creación de un nuevo Municipio? • ¿ Crees que se pueda ser solidario para “lo malo” (como asaltar un banco)? 5. Obtención de conclusiones generales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los problemas relativos al entendimiento de la estrategia quedaron completamente superados; cada Comisión cumplió su función adecuadamente. 2. Tanto al interior de las Comisiones como en el debate general del grupo se observaron indicios importantes de construcción conceptual de los valores; los alumnos llegaron a reflexiones interesantes como las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Todos los valores están relacionados entre sí por que todos hablan del bienestar de la sociedad; • Sólo puede haber solidaridad si se persigue una causa justa; • La solidaridad debe darse con respeto a los intereses de los demás; • La solidaridad no debe ir en contra de las ideas de los demás.

*TABLA 15. RELACIÓN ANALÍTICA DE LAS ESTRATEGIAS CORRESPONDIENTES AL VALOR
“RECIPROCIDAD”*

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	FASES DE SU APLICACIÓN	OBSERVACIONES
<i>Role playing</i>	<p><u>PRIMERA SESIÓN</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la estrategia 2. Selección de los alumnos participantes en la dramatización; explicación a éstos de la historia e indicaciones para construir el guión; dotación de vestuarios. 3. Organización del grupo en equipos 4. Presentación de la dramatización 5. Análisis del dilema por equipos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el problema principal de la dramatización? • ¿Que harías tú en el lugar de Luis? • ¿Por qué crees que mucha gente sea egoísta? • El agradecimiento es un tipo de reciprocidad; señala otros tres <p><u>SEGUNDA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtención y exposición de las conclusiones de cada equipo (10 minutos) • Obtención de conclusiones generales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El trabajo en equipos resultó una importante instancia para el intercambio de ideas y la construcción de conceptos ya que cada equipo manifestó nuevas interacciones entre los diversos valores: <ul style="list-style-type: none"> “ No es justo ser malagradecido” “ La reciprocidad y la solidaridad van de la mano” “ La reciprocidad es una forma de respeto” “ Otras formar de reciprocidad son: <ul style="list-style-type: none"> ■ El intercambio desinteresado de ideas ■ El ver por el bienestar de los ancianos ■ Cuidar a los padres ■ El dar un consejo a un amigo...”

TABLA 16. RELACIÓN ANALÍTICA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS CORRESPONDIENTES AL VALOR “PERSEVERANCIA”

<i>NOMBRE DE LA ESTRATEGIA</i>	<i>FASES PARA SU APLICACIÓN</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
Trabajo en Comisiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se retomaron las Comisiones preestablecidas haciéndoles saber que la dinámica sería, en esta ocasión, la resolución de un conflicto; 2. Lectura del texto de trabajo (3 veces) 3. Análisis del dilema por Comisiones bajo los siguientes cuestionamientos: <ul style="list-style-type: none"> • Jorge logró mucho más que sus compañeros en menor tiempo, ¿es esto algo que afecta a los demás? • Los compañeros de la fábrica reprochan a Jorge su falta de solidaridad. ¿Tienen razón? • ¿Que experiencia puedes extraer de lo que le pasó a Jorge? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las Comisiones trabajaron sin dificultad alguna; 2. Se reafirmó la tendencia a establecer interacciones entre los diversos valores: <p>“ Jorge destacó por méritos propios y sus compañeros eran apáticos al trabajo, no lo pueden acusar de no ser solidario por que no se puede ser solidario para lo malo”</p> <p>“ Lo que es injusto es que los compañeros acusen a Jorge de no ser solidario con su apatía”</p> 3. Algunos alumnos establecieron analogías entre la experiencia narrada y su vida personal. “La perseverancia no sólo debe darse en el trabajo sino también en el estudio...”

5.2. Evaluación

A. MÉTODO

Los resultados de las estrategias se evaluaron mediante la aplicación, a ambos grupos (experimental y de control), de un instrumento diseñado ex-profeso (ver anexo 11) para la detección y comparación de los siguientes indicadores:

a) Razonamiento moral:

Tal y como se ha visto, las teorías cognitivas de la enseñanza valoral plantean que uno de los elementos esenciales de la apropiación de la esencia de los valores éticos, es, precisamente el desarrollo de juicios morales. Según Buxarrais (1995), el primer indicador para la construcción de estos juicios, es precisamente, el razonamiento moral. Una de las actividades que favorecen el desarrollo del razonamiento moral es la resolución de problemas de frases inacabadas. En consideración de lo anterior, la primera parte del cuestionario evaluatorio consiste en el planteamiento de frases incompletas relacionadas con los valores contemplados en el currículum, acordes al grado de desarrollo de los alumnos que integraron la muestra;

b) Comprensión crítica

La segunda fase de la apropiación cognitiva de los valores éticos es el desarrollo de la comprensión crítica sobre situaciones reales que impliquen la resolución de dilemas, esto es, el desarrollo de juicios morales (Turiel, 1992). Por tal motivo, la segunda parte del cuestionario consiste en el planteamiento breve de dilemas morales hipotéticos; se presentó a los alumnos un grupo de respuestas de opción cerrada para que eligiesen la que considerasen más adecuada.

c) Construcción conceptual:

La operación cognoscitiva con la que concluye la apropiación de la esencia de los valores éticos, es la construcción conceptual, que permite al alumno la identificación y aplicación del valor a situaciones concretas; en función de que el aprendizaje formativo en perspectiva valoral no consiste en la enunciación textual de ideas (elaboración de definiciones), sino en su contrastación a partir de situaciones prácticas (vinculada con la previa elaboración de constructos cognitivos), la tercera parte del cuestionario consiste en el planteamiento de situaciones hipotéticas que los alumnos deben relacionar con el valor que corresponde; es decir, se establece, como mecanismo evaluatorio la correlación de columnas.

El cuestionario fue editado de los lineamientos evaluatorios de aprendizaje valoral **desarrollados y validados por Buxarrais (1997)** para la escuela secundaria; la edición de los reactivos respondió a la necesidad de adecuar su

estructura al currículo vigente. La estructura formal del cuestionario con el número de reactivos y el puntaje correspondiente a cada uno de estos, se relaciona en la Tabla 17.

Tabla 17. ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO POR REACTIVOS Y PUNTAJES A OBTENER

PARTE DEL INSTRUMENTO	NUM. DE REACTIVOS	PUNTAJE MÁXIMO A OBTENER
1. Razonamiento Moral	10	5
2. Comprensión crítica	5	2.5
3. Construcción conceptual	5	2.5
TOTAL	20	10

El instrumento fue aplicado en ambos grupos (a y b) el día 12 de junio del año 2001, es decir, **una vez concluido el período de intervención**, durante su clase ordinaria de Formación Cívica y Ética. Los docentes otorgaron para su resolución, un período de 50 minutos.

B. RESULTADOS

Los instrumentos evaluatorios fueron calificados los días 13 y 14 de junio de 2001. El procedimiento para la obtención de datos de evaluación inició obteniendo las medias (\bar{x}) de rendimiento para cada grupo en razón de las calificaciones obtenidas por los alumnos que se relacionan en la tabla 18:

TABLA 18. CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS

CALIFICACIONES GRUPO "A"	CALIFICACIONES GRUPO "B"
10	6.5
10	6
9.5	6.5
10	6
9.5	7
8.5	6
9	6.5
9.5	7
8.5	3.5
8.5	2
9.5	3
9	2.5
5.5	4
5.5	5
5.5	2.5
5	4
5	3
5.5	4.5
5	5.5
5	2.5

De donde resultó que la media de rendimiento para al grupo "A" (7.6) fue significativamente mayor que la del grupo "B" (4.67). Esta diferencia se ilustra, a continuación, en el gráfico 1.



Con la finalidad de dar mayor significatividad estadística a la prueba, se optó por contrastar los resultados mediante el sistema no paramétrico de la chi cuadrada (χ^2) con la finalidad de dotar al análisis de mayor objetividad, en razón de que éste método permite obtener la significancia no paramétrica de resultados obtenidos entre dos muestras (Levin, 1998)

Las hipótesis a contrastar mediante la chi cuadrada fueron las siguientes:

H_1 . (*Hipótesis principal de trabajo*) La aplicación de las estrategias en el grupo experimental (1° A) provocó una mejora en el aprendizaje significativo de los valores éticos respecto a los resultados obtenidos en el grupo de control (1° B)

H_0 (*Hipótesis nula*) La aplicación de las estrategias en el grupo experimental (1° A) no provocó una mejora en el aprendizaje significativo de los valores éticos en razón de que los resultados obtenidos en el grupo de control (1° B) fueron iguales o superiores a los del segmento intervenido.

Para la obtención de indicadores cuantitativos, se tomó como base el número de alumnos aprobados y reprobados en cada grupo, debido a que esta información aporta datos relevantes en cuanto al rendimiento comparativo entre los dos grupos. De la aplicación de la prueba resultó que:

$$\chi^2 = 8.333$$

Tomando en cuenta que los datos analizados y las variables consideradas fueron pocas, se tomó un grado de libertad ($gl=1$) y un nivel de confianza de 0.05 (Levin). El valor en tablas correspondiente a estos datos es de 3.84. En razón de que el valor de χ^2 es superior a 3.84, nos encontramos en condiciones de desechar H_0 y aceptar en consecuencia la hipótesis de trabajo, llegando a la conclusión de que la aplicación de las estrategias modificó en sentido positivo el aprendizaje de los alumnos respecto a los valores éticos objeto de estudio.

Ambos indicadores estadísticos revelan una diferencia substancial en cuanto al aprendizaje de la esencia de los valores éticos trabajados en clase. Como observación adicional, cabe agregar que estos resultados son acordes al grado de apropiación de los temas demostrado por los alumnos del grupo experimental en la práctica educativa; durante el proceso de intervención los alumnos se mostraron mucho más participativos y prestos al libre intercambio de ideas; su

espíritu de cooperación y colaboración con el docente, así como el buen ambiente de trabajo que se logró, son factores que no pueden dejar de mencionarse. La participación y el entusiasmo de los alumnos al participar en las dinámicas instrumentadas superó, con mucho los mostrados en períodos de clase ordinarios; durante la intervención, los alumnos no dudaron en expresar sus puntos de vista, contrastándolos con los demás, lográndose, al final, en todo caso, acuerdos que reafirmaban en cada fase de la instrumentación, los buenos alcances de la propuesta.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente informe nos otorga elementos suficientes para afirmar que, contrariamente a lo que afirman las tendencias no cognitivas o tradicionales de enseñanza valoral (Hartman, 1990), los valores éticos son objetos susceptibles de comprensión y apropiación por parte de los alumnos.

La naturaleza abstracta de los valores éticos, hace pensar a algunos educadores que la enseñanza de éstos no puede ser formativa. El principal argumento a favor de esta posición es, en términos generales que la esencia óntica de los valores no puede separarse de la práctica social y que, por ende, todo esfuerzo emprendido para que los alumnos adquirieran conductas éticas a partir del trabajo áulico, es estéril. Según esta posición, basta con dar al alumno algunos lineamientos expositivos sobre la esencia del valor en estudio: casi siempre se termina por definir al valor y las conductas en sociedad suelen catalogarse bajo criterios sumamente restrictivos y difusos: “tal cosa es buena o mala”. Este tipo de enseñanza dogmática no satisface, en modo alguno, ni la curiosidad intelectual del educando, ni las crecientes necesidades de interacción con los demás miembros de la comunidad, tal y como pudo observarse en la escuela objeto del presente informe.

El anterior proceso, denominado por Cortina (1996) como *indoctrinación* ha tenido pobres efectos en la práctica educativa. Así lo han considerado las tendencias cognitivas de educación valoral y reafirmado las autoridades educativas que han introducido, en el marco de la modernización múltiples

cambios curriculares tendientes a que la educación valoral se de en un sentido formativo.

En el caso de la Escuela Secundaria, los programas de estudio de Formación Cívica y Ética introducen la premisa de impartir los valores de forma contextualizada, formativa y democrática; su enfoque pretende que los docentes rompan con los viejos esquemas de enseñanza valoral y que modifiquen, por tanto, el método de impartición, con la finalidad de conjugar los objetivos del programa con la práctica docente del nivel descrito.

Sin embargo, la relación contenido-método de la enseñanza en valores tal y como la propone el currículum de Formación Cívica y Ética ha sido, en la práctica, sumamente controvertida, debido esencialmente a tres factores:

- La reticencia de algunos maestros, a considerar a los valores como objetos de conocimiento, susceptibles de ser apropiados por los alumnos a través del proceso enseñanza-aprendizaje (*resistencia al cambio*);
- El currículum no resuelve por sí mismo los problemas de educación valoral, sino que son los propios docentes quienes enfrentan el reto de lograr los objetivos planteados en el programa.
- Primordialmente, la desorientación que enfrentan muchos maestros de la escuela secundaria sobre el método que deben adoptar para enseñar valores desde el nuevo enfoque curricular.

Según el estudio-diagnóstico presentado en este informe, es precisamente éste último factor el que más afecta a la práctica educativa en la asignatura y modalidad instruccional que nos ocupa: la mayor parte de los maestros reconoce que el nuevo currículum introduce elementos relevantes para dar a la enseñanza valoral un sentido formativo y sin embargo se preguntan cuáles son los métodos o estrategias que deben seguir para lograr los objetivos planteados en el programa.

Los apoyos metodológicos, ausentes tanto en las escuelas secundarias generales como en el caso de las ESTV, sólo puede subsanarse mediante la creación y adopción de estrategias de intervención psicopedagógica que atiendan a las necesidades y objetivos del nuevo programa.

Las estrategias diseñadas, instrumentadas y aplicadas en la ESTV 537 Luis Pasteur tienen como sustento diversos modelos de educación valoral de tendencia cognitiva y psicogenética: la necesidad de favorecer la apropiación significativa de conceptos atendiendo al grado de desarrollo de los alumnos, constituyó su base metodológica. Aunque consideramos que las tres estrategias adoptadas tuvieron buenos efectos en la apropiación valoral por parte de los alumnos, cabe enfatizar que la que más aportó indicadores para la reflexión psicopedagógica fue la organización del grupo en Comisiones de Trabajo, toda vez que a través de la misma pudo favorecerse la interrelación de conceptos éticos, la libre interacción de los alumnos hacia la elaboración de juicios morales y, finalmente, la construcción conceptual de cada uno de los valores.

Puede deducirse que la aportación fundamental del trabajo, la constituyen las estrategias mismas y los indicadores detectados sobre su efectividad. Al respecto, cabe puntualizar que, si bien, la evaluación del aprendizaje significativo de los valores éticos sigue siendo un tanto subjetiva (Buxarrais, 1997), sí pueden obtenerse datos relevantes para la práctica docente, mediante la ponderación de indicadores tan importantes de aproximación a la construcción conceptual de los valores como lo son: el razonamiento moral, la comprensión crítica y la creación colectiva de juicios morales, elementos que constituyeron el eje de nuestra evaluación.

Cabe, finalmente apuntar que una aportación fundamental del presente informe es la detección de que las estrategias de educación valoral deben tender a la conformación al interior de la escuela, de una cultura ética que se haga extensiva a todas y cada una de las funciones del centro educativo. Lo anterior reafirma las hipótesis de Kohlberg (1998) sobre la *cultura ética de la escuela* y no puede perderse de vista por todo aquel que pretenda innovar la práctica de la educación valoral en la escuela secundaria. Se concluye, asimismo, que las múltiples inconsistencias entre el contenido y el método de educación ética en la escuela secundaria, pueden ser atendidas de forma eficaz por los propios docentes a través de la planificación y aplicación de estrategias de intervención psicopedagógica.

7. REFERENCIAS

- Antaki, Ikram. (2000). *Manual del ciudadano contemporáneo*. México: Siglo XXI
- Ausubel, David. (1993). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Ayuntamiento Constitucional de Valle de Chalco-Solidaridad. (1997). *Documentos básicos*. México: ACVCS
- Bower, Gordon. (1998). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas
- Bueno, Miguel. (1997) Ética. Barcelona: Plaza y Janés
- Buxarrais, María Rosa. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. México: SEP
- Coll, César. *Psicología y currículum*. México: Paidós
- Conger, John. (1991). *El adolescente*. México: Harper and Row

- Cortina, Adela. (1996). *El quehacer ético*. México: Santillana
- Díez, Estrher. (1998) *Taller de valores*. Madrid: Escuela Española
- Dirección de la Escuela Secundaria por Televisión “Luis Pasteur”. (2000). *Expediente 1995-2000*. México: DESTLP
- Duart, Josep. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Buenos Aires: Paidós
- Durkheim, Emile. (1974). *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo
- Faw, Terry (1998). *Psicología del niño*. México: Mc. Graw Hill
- Flavell, J. (1994). *Psicología evolutiva de Piaget*. México: Paidós
- Gagné, Ellen. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor
- Glatthorn, Allan. “ Constructivismo. Principios básicos”. *Educación 2001* (México, D.F.), 1997, 3, 42-45
- Hartman, R.N. (1990). *El conocimiento del bien*. México: Fondo de Cultura Económica
- Kirschenbaum, Howard (1990). *Aclaración de los valores humanos*. México: Diana
- Kohlberg, Lawrence. (1995). *Educación moral*. Madrid: Visor
- Kohlberg, Lawrence. (1998). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa
- Lehalle, Henri. (1993). *Psicología de los adolescentes*. México: Alianza-Grijalbo
- Levin, Jack. (1998). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México: Harla
- Mussen, Paul. (1990). *Aspectos esenciales del desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas
- Neisser, Ulric. (1998). *Psicología cognoscitiva*. México: Trillas
- Novak, Joseph. (1992). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad
- Ortiz Villaseñor, José Luis. (1999). *Manual de pedagogía práctica para el docente*. México: Spanta

- Piaget, Jean. (1997). *Seis estudios de psicología*. México: Ariel
- Pliego, Cecilia y Luys, Alberto. (1996). *Proyecto de Enseñanza Activa de Valores Éticos*. México: Fundación Azteca
- Puig Rovira Josep. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsoria
- Raths, Louis. (1982). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: UTEHA
- Schmelkes, Sylvia. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos Editores
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP
- SEP. (1993). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. México: SEP
- SEP. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP
- SEP. (1999). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP
- SEP. (1999). *Guía Didáctica para el Profesor de Escuelas Secundarias por Televisión. Formación Cívica y Ética*. México: SEP
- Turiel, Elliot. (1992) *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate
- Vygotsky, Lev S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós
- Wagner, G. (1989). *Fines esenciales de la enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz
- Williams, Norman. (1984). *Desarrollo moral del niño*. México: Publicaciones Cultural
- Wertsch, James. (1991). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.

**ANEXO 1
INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO**

**ESCUELA SECUNDARIA OFICIAL POR
TELEVISIÓN 511 “LUIS PASTEUR”
(Clave 15ETV05450)**

**CUESTIONARIO EVALUATORIO DE LOS LOGROS Y ALCANCES
EDUCATIVOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CÍVICA Y
ÉTICA I y II DURANTE EL AÑO ESCOLAR 1999-2000**

INSTRUCCIONES: Favor de tachar o encerrar en un círculo la opción que considere más adecuada y de contestar las preguntas que se plantean de forma breve y concisa.

1. La aplicación del nuevo plan de estudios de Formación Cívica y Ética durante el ciclo escolar que concluye fue:
 - a) Muy satisfactoria
 - b) Satisfactoria

- c) Regularmente satisfactoria
- d) Poco satisfactoria
- e) Insatisfactoria

¿ Por qué?

2. ¿ Está usted de acuerdo con las innovaciones de contenido introducidas por el nuevo plan de estudios?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

3. Los apoyos didácticos ofrecidos por el programa y los materiales de apoyo son:

- a) Suficientes
- b) Regulares
- c) Insuficientes

4. ¿ Considera usted que la aplicación de los nuevos planes de estudio ha ayudado a mejorar las condiciones de convivencia social al interior de la escuela y en la comunidad en general? ¿ Por qué?

GRACIAS. SUS RESPUESTAS SON MUY IMPORTANTES PARA EL
DESARROLLO ACADÉMICO DE NUESTRA ESCUELA

ANEXO 2

TEXTO DE TRABAJO: DILEMA ÉTICO SOBRE EL RESPECTO ENTRE PADRES E HIJOS

Role playing: Dilema ético sobre el respeto entre padres e hijos:

EL DOCENTE LEE LAS LÍNEAS SIGUIENTES AL GRUPO:

Teresa es una chica que ha terminado este año el bachillerato. Puede decirse que es una persona muy sociable. El primer mes de vacaciones lo pasó de fiesta en fiesta, sin obedecer las recomendaciones de sus padres:

- “No te desveles Teresa”
- Cuida tu salud
- Fíjate muy bien quienes son tus nuevos amigos”

Pero esas recomendaciones no importan a Teresa ya que está muy resentida con sus padres: ella quiere estudiar Filosofía y ellos se oponen: “Debes ser una gran abogada, yo mismo te iré a inscribir a la Facultad de Derecho” le dijo el padre alguna vez. Actualmente la comunicación entre Teresa y sus padres se ha roto, cada vez se llevan peor. Ella siente que se está excediendo con lo de las fiestas y los amigos, pero cree que los consejos de sus padres son malintencionados.

En la escena se encuentran Teresa y sus padres en la sala de su casa; el diálogo debe ser recreado por los alumnos en el siguiente orden:

1. Primero Teresa se niega a saludarlos;
2. El padre llama la atención a Teresa reprochándole su actitud indiferente. Le pregunta qué le pasa
3. Teresa, a regañadientes comienza a hablar, lo primero que hace es reprochar a sus padres por ser autoritarios y no saber respetar sus decisiones;
4. La madre regresa el reproche: “Ni siquiera nos obedeces. Lo que te decimos es por tu bien”
5. Teresa explica, llorando, que es rebelde por que está resentida con ellos. Lex explica su inclinación a la Filosofía y les dice que no quiere estudiar Leyes, como dice su padre;
6. Las partes dialogan y después de un rato llegan a un arreglo: ellos respetarán la decisión de Teresa de estudiar Filosofía y ella, por su parte, respetará las recomendaciones que sus padres le hacen en bien de su salud física y mental.

ANEXO 3

TEXTO DE TRABAJO: LOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

Role playing: Dilema ético: Los indígenas en la Ciudad

- PERSONAJES: Un indígena, vestido con su traje típico; 3 hombres vestidos de traje; 1 empleada de gobierno

Descripción de la escena:

La empleada de gobierno mira el reloj; está en su oficina y ya son las nueve de la mañana. Se dirige a la puerta y abre su despacho al público: Dice:

“... Que pase el primero...”

Entra el indígena con unos papeles en la mano; inicia el diálogo:

-Señorita, vengo a arreglar la tenencia de mi terreno

(La empleada de gobierno ve al indígena de pies a cabeza sin poder disimular una predisposición negativa hacia éste)

-Creo que esta no es la oficina que corresponde, ¿ ya fue a la otra Secretaría?

-Pero ni siquiera ha visto mis papeles...

(La empleada pone mil pretextos y el visitante alega a su favor. Finalmente la empleada toma los papeles y le pide al indígena que espere afuera de la oficina, grita:)

-El que sigue, por favor...

(Entra uno de los hombres de traje con unos papeles en la mano. Se saludan amablemente. La empleada toma los papeles y hace la plática de forma cordial. El indígena se asoma por la puerta; la empleada le dice, de forma déspota que espere afuera. El hombre de traje termina su trámite y se despide amablemente. Luego la empleada vuelve a gritar:)

-El que sigue, por favor...

(Entra otro hombre de traje; la escena se repite. Cada vez que el indígena se asoma solicitando atención, es rechazado con mayor despotismo. La mujer despide al hombre de traje y entra el siguiente. Cuando termina de atenderlo, también de forma amable entra el indígena, muy desconcertado)

-Señorita, ¿que pasó con mis papeles?

-Mire señor, es hora de la comida. Le recomiendo dejarme los papeles y regresar en una semana. Ahora tengo que irme. Hasta luego.

(La mujer toma su bolso de mano y sale de la oficina. El indígena se queda parado solo, en medio de la oficina y habla, dirigiéndose al grupo:

-¿Qué fue lo que pasó aquí? ¿ No me atendió por no venir de traje? ¿Pues no que los indígenas somos parte importante de éste país? ¿Será que esta señorita no entiende que la discriminación es una forma de intolerancia? Bueno, pues ya ni modo, ¿qué es lo que puedo hacer?

(El indígena sale muy triste de la oficina de gobierno)

ANEXO 4

TEXTO DE TRABAJO: AGRESIONES ENTRE ACTORES POLÍTICOS

Análisis de noticias: Agresiones entre los actores políticos

El docente lee a los alumnos una síntesis de la nota periodística. Las ideas básicas del texto son las siguientes:

“ La contienda política hacia la Presidencia de la República que se resolverá en algunos meses ha estado muy lejos de la civilidad. Gran cantidad de analistas afirman que el debate entre los candidatos ha tenido muy bajo nivel: en las campañas, lejos de hablarse de las plataformas de partido, los actores políticos no han dejado de lanzarse agresiones personales. ¿Quién tiró la primera piedra? No es fácil saberlo a ciencia cierta. En las últimas fechas, el candidato panista, Vicente Fox, ha llamado a su contendiente priísta Francisco Labastida: “mariqueta” y “labestida” (sic). Por otra parte, en los actos de campaña de Labastida no han dejado de circular planfletos que insinúan que Fox es un desequilibrado mental con serias tendencias dictatoriales. Los temas que al pueblo interesan (la economía, la participación ciudadana, la muy difundida reforma estructural a la Constitución) han pasado a un segundo plano. ¿ Son estas las condiciones para una cultura política basada en el diálogo democrático? ¿ Están verdaderamente los actores políticos preparados para el cambio democrático? (Síntesis de la nota aparecida en el diario La Crónica de Hoy el 14 de mayo del año 2000)

ANEXO 5

TEXTO DE TRABAJO: EL NUEVO AEROPUERTO

Análisis de noticias: *El nuevo aeropuerto, en el centro del debate*

El docente lee a los alumnos una síntesis de la nota periodística. Las ideas básicas del texto son las siguientes:

“ Uno de los asuntos que en últimas fechas ha llamado más la atención tanto de la opinión pública como de los diversos actores políticos es la construcción del nuevo Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México. Como es consabido, el actual aeropuerto ubicado en la zona urbana de la Ciudad, ya no se da abasto con la gran cantidad de vuelos que arriban y salen diariamente y que tienden a multiplicarse. El Gobierno Federal ha proyectado la construcción de un nuevo aeropuerto en las zonas conurbadas; los dos estados “candidatos” son Hidalgo y el Estado de México. Hasta la fecha, la preferencia del Gobierno parece inclinarse hacia la construcción del nuevo aeropuerto en el Valle de Texcoco, Estado de México; los argumentos son: una mayor cercanía con el Distrito Federal y mejores vías de transporte y acceso. Sin embargo, gran cantidad de grupos ecologistas han protestado: dicen que construir el aeropuerto en Texcoco sería un golpe terrible para el ecosistema local, ya que en la zona aún puede encontrarse gran cantidad de vida silvestre e incluso especies animales en peligro de extinción. Lo anterior plantea un dilema que incumbe a toda la comunidad, ¿qué opción debe tomarse? ¿la cercanía a la ciudad o la preservación del medio ambiente?. Por su parte, el Gobierno del Estado de México niega que la construcción del aeropuerto en Texcoco vaya a dañar los ecosistemas acuáticos y terrestres de la zona. La resolución de este problema es urgente: la Secretaría de Comunicaciones y Transportes ha anunciado que se tomará una decisión antes de que concluya el año 2000. (Síntesis de la nota periodística publica en El Universal, 3 de diciembre de 1999)”

ANEXO 6

TEXTO DE TRABAJO: ¿QUÉ HACEMOS CON LOS POBRES?

Trabajo en comisiones: Dilema ético, *¿Qué hacemos con los pobres?* (Puig, 1995)

El docente expone el siguiente dilema ético y cada una de las Comisiones (Justicia, Tolerancia, Respeto y Solidaridad) lo analiza mediante la técnica *Philips* 66.

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

Durante este mes han sido tantas las quejas de los ciudadanos que el Ayuntamiento ha decidido enviar a la mayoría de los pobres de la ciudad al barrio de “Los Jardines”. Cuando los vecinos del barrio “Los Jardines” se han enterado de la noticia, se han enfadado muchísimo y han decidido que no quieren pobres en su barrio. Para tratar el tema, el Ayuntamiento convoca a una reunión para esta tarde...” (p. 184) (El análisis versa sobre los temas que se tocarán en la reunión de los ciudadanos con el Ayuntamiento).

ANEXO 7

TEXTO DE TRABAJO: ¿ COMO SURGE EL MUNICIPIO DE VALLE DE CHALCO-SOLIDARIDAD?

Trabajo en Comisiones: *¿ Cómo surge el Municipio de Valle de Chalco-Solidaridad?*

El docente hace una breve reseña de la historia del Municipio Valle de Chalco-Solidaridad, señalando la importancia que tuvo la participación de los Colonos para lograr que la localidad adquiriera el carácter de Municipio autónomo. Las ideas básicas para el análisis se encuentran en el siguiente texto:

“...La zona del Valle de Chalco comenzó a poblarse en los años 30, cuando el Gobierno entregó tierras a más de 1,500 campesinos para que se dedicaran a la agricultura. A partir de 1978 da inicio la concentración en este valle de centenares de personas provenientes de toda la República, mismas que buscaban un terreno donde vivir, donde fincar un patrimonio para sus hijos. Así se crearon las primeras 16 colonias que dependían del municipio de Chalco. En 1988 el asentamiento humano de este valle era considerado como el más grande de América Latina, con una población de más de 300,000 habitantes. En 1989 el presidente Carlos Salinas inició un programa de apoyo para el desarrollo de diversas comunidades entre las que se encontraba el valle de Chalco, este fue el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL). Con el PRONASOL da inicio una cultura de participación dentro de la comunidad, el Gobierno otorgó los materiales y la comunidad organizaba la mano de obra, obteniendo introducir las obras y servicios públicos más elementales en este asentamiento. Las personas que vivían en el valle observaron la necesidad de que se crease un nuevo municipio autónomo para que se pudieran atender de mejor modo las necesidades de la población; fue así, como unidos, solicitaron al Gobierno que su petición fuera tomada en cuenta.

Finalmente, en 1994, se creó el Municipio de Valle de Chalco-Solidaridad, que representó un logro para todos los ciudadanos que forman la comunidad.

ANEXO 8

TEXTO DE TRABAJO: CONFLICTO ENTRE VECINOS

Role playing; Conflicto entre vecinos

Los alumnos desarrollan un diálogo libre entre dos vecinos, Pedro y Luis, siguiendo la siguiente trama:

“ Un día, Pedro solicita a su vecino Luis que le preste sus herramientas por que va a poner una valla alrededor del terreno que rodea su casa porque quiere evitar que entren perros y gatos y maltraten el césped. Luis gustoso acepta y dice:

-No sólo te prestaré mi herramienta sino que además te ayudaré a construir la barda.

(Los alumnos dramatizan con mímica la construcción de la barda. Ríen y charlan amenamente. Una vez que terminan, Pedro devuelve a Luis sus herramientas, le da las gracias y se ofrece para ayudarlo cuando éste lo necesite para “devolverle el favor”.)

Unos días después, Luis visita a Pedro, necesita que le preste su podadora para arreglar el jardín de su casa. Pero Pedro se niega diciendo que su podadora no está funcionando bien y que no tiene tiempo para ayudarlo (de inmediato se nota que lo que ocurre es que no lo quiere ayudar). Luis insiste y Pedro se niega inventando cada vez más pretextos. Al final, le cierra a Luis la puerta de forma grosera. Luis se queda consternado y reflexiona, dirigiéndose al grupo:

-No es posible. Yo le hice un favor de forma desinteresada y con esto me paga; sólo le estaba pidiendo su podadora; ¿qué acaso no debió ayudarme tal y como yo lo hice cuando él lo necesitaba?, ¿Qué es lo que pasa aquí?...”

ANEXO 9

TEXTO DE TRABAJO: APATÍA EN EL MEDIO LABORAL

Trabajo en comisiones; Apatía en el medio laboral

“ Jorge es un joven que acaba de entrar a trabajar a una fábrica como obrero. En sus primeros días de trabajo conoce muchos compañeros que frecuentemente le desaniman: “ Mira Jorge, en esta fábrica no toman en cuenta, nosotros llevamos más de quince años trabajando aquí y nunca se nos ha dado un ascenso. Resígnate a ganar poco toda tu vida o busca otro trabajo mejor”. Jorge, un poco desconcertado comienza a trabajar; cumple con todas las funciones que le asignan y no busca pretextos para descansar en sus horas de trabajo como hacen casi todos sus compañeros; no falta al trabajo ni se mete en discusiones innecesarias con sus compañeros y jefes. Al paso del tiempo, uno de sus jefes observa la dedicación y perseverancia de Jorge y lo nombra Jefe de Sección. Jorge, a pesar de ocupar un mejor puesto y recibir un mejor salario no deja de trabajar al ritmo que está acostumbrado y un año después sus jefes le dan un cargo administrativo desde donde controla a todos los obreros de la fábrica. Ha logrado en dos años lo que sus compañeros no habían logrado en quince. ¿Cuál es la causa de que Jorge haya subido rápidamente de puestos? ¿Es esto injusto para sus demás compañeros, como algunos suelen reprochar?...”

ANEXO 10. CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES/APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

VALOR/ESTRATEGIA FECHA DE APLICACIÓN	ABRIL 17 Y 19	ABRIL 24 Y 26	ABRIL 28	MAYO 8	MAYO 12	MAYO 22 Y 24	JUNIO 5	JUNIO 12- 25
1. RESPETO/ROLE PLAYING	*							
2. TOLERANCIA/ ROLE PLAYING	-	*						
3. TOLERANCIA/ ANÁLISIS DE NOTICIAS	-	-	*					
4. JUSTICIA/ ANÁLISIS DE NOTICIAS	-	-	-	*				
5. JUSTICIA/ TRABAJO EN COMISIONES	-	-	-	-	*			
6.SOLIDARIDAD/TRABAJO EN COMISIONES								
7. RECIPROCIDAD/ROLE PLAYING	-	-	-	-	-	*		
8. PERSEVERANCIA/TRABAJO EN COMISIONES	-	-	-	-	-	-	*	
9. EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS	-	-	-	-	-	-	-	*

ANEXO 11

INSTRUMENTO EVALUATORIO DE LA INTERVENCIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
-Academia de Psicología Educativa -

Alumno: Salvador Bravo

CUESTIONARIO EVALUATORIO DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE FORMATIVO DE LOS VALORES ÉTICOS EN EL 1ER. GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA OFICIAL POR TELEVISIÓN 537 “LUIS PASTEUR”

PRIMERA PARTE.

- Instrucciones: Pon sobre la línea el nombre del valor que consideres más adecuado de acuerdo a la situación que se plantea. Los valores que puedes elegir son: respeto, solidaridad, tolerancia, solidaridad, reciprocidad y perseverancia.
- 1. Escuchar atentamente y sin interrumpir a un compañero cuando está exponiendo el tema que le tocó, es una actitud de _____.
- 2. Se dice que hay _____ cuando un líder político, al tomar una decisión de gobierno toma en cuenta como se afectarán los intereses de los más pobres.
- 3. Javier es una persona preocupada por su comunidad. Ayer, en una junta de vecinos dio su firma para solicitar al Ayuntamiento la construcción de un auditorio para que los jóvenes tengan actividades culturales a su alcance. Esta es una actitud de _____.
- 4. Ayer llegó al barrio una familia de raza negra. Ellos tienen una religión diferente y su vestuario parece raro al resto de los vecinos, además, apenas hablan nuestro idioma. Los vecinos, en vez de ayudarlos y recibirlos con alegría, no les hablan y los critican cada vez que pueden: ¡Que falta de _____!
- 5. En 1985 en la Ciudad de México hubo un gran terremoto que provocó que cayeran muchos edificios. Gran cantidad de personas quedaron atrapadas entre los escombros.

Muchas personas que ni siquiera se conocían se unieron para levantar escombros y ayudar a las personas en desgracia; este es un ejemplo de _____.

6. A José no le cae bien un grupo de compañeros; piensan diferente que él y le van a otro partido político. Sin embargo, él está convencido de que todas las opiniones tienen algún valor para mejorar la vida en el país. Se ha decidido a escucharlos y analizar lo que dicen; puede decirse que José Luis es un chico _____.
7. Ayer por la tarde, mientras jugaba al fútbol con mis amigos se nos acercaron dos ancianos a decirnos que tuviésemos cuidado porque podíamos romper el ventanal de su casa con el balón. Nosotros en vez de discutir con ellos, nos fuimos a jugar a otro lado porque quizás tenían razón. Lo hicimos por _____ a los derechos de los demás.
8. Armando es hoy un gran abogado. Le costó mucho trabajo llegar a donde está, sin embargo, el domingo fue a ver a su madre, que es una anciana y le regaló un ramo de flores haciéndole saber lo agradecido que está con ella por haberle ayudado a acabar una carrera y ser un hombre de bien. Esta es una actitud de _____.
9. “Más saber el diablo por viejo que por diablo”. Este refrán quiere decir que los consejos que nos da la gente mayor provienen de la experiencia y su finalidad es ayudarnos. Por lo tanto, cuando nos habla un anciano debemos escucharlo con: _____.
10. Luis estudia la prepa y tiene que trabajar por que su situación económica es difícil. Pero el no se da por vencido, se esfuerza y cumple tanto con sus obligaciones de trabajo como con sus tareas escolares; hoy la dirección de la escuela le ha dado un reconocimiento por su _____.

SEGUNDA PARTE

■ Lee cuidadosamente el caso que se plantea y después tacha o encierra en un círculo la opción que consideres más adecuada.

11. Te han dejado una tarea muy importante para hacer el fin de semana, de ella depende en gran medida tu calificación final. Pero unos amigos te han invitado a un campamento que fue planeado hace algunos meses y que promete gran diversión. Por un lado, no puedes dejar de cumplir en la escuela pero por otro no quieres fallarle a tus grandes amigos...¿qué debes hacer?
 - a) Ir al campamento y pedir después al profesor que te deje otro trabajo.

- b) Ir al campamento y hacer el trabajo “como quede”
- c) No ir al campamento, pedir una disculpa a tus amigos y organizar una reunión para después; cumplir con tu tarea lo mejor que se pueda
- d) No hacer ninguna de las dos cosas.
- e) Por solidaridad con tus amigos, ir al campamento y olvidarte del trabajo.

12. Tienes una discusión con tu padre. Él está muy enojado y te ha dicho cosas que te molestan y que sabes que no son ciertas; en otras palabras, no tiene la razón, ¿qué harías?

- a) Hacerle ver que es un mentiroso y que sus puntos de vista no te interesan
- b) Esperar a “que se le baje el coraje” y después hacerle ver sus errores
- c) Quedarme callado y aceptar que todo lo que dice es cierto
- d) Salirme de la casa muy enojado y dejarlo con la palabra en la boca.

13. Tus amigos planean poncharle las llantas al profesor que los reprobó para desquitarse. A ti también te reprobó y estás resentido con el profesor. Tus amigos se han unido para hacer daño al maestro y te invitan a solidarizarte con ellos porque eres su amigo de muchos años...¿qué harías?

- a) La solidaridad es un valor muy importante en la sociedad; me uniría a ellos sin pensarlo más;
- b) Los ayudaría pero sin comprometerme mucho
- c) Simplemente apoyaría su decisión pero no participaría
- d) Me negaría a hacerlo; hablaría con ellos haciéndoles ver que se encuentran en un error

14. Eres el Presidente Municipal. Unos empresarios llegan contigo solicitándote que los dejes poner una fábrica maderera en el Municipio. Esto traería mucho dinero al Municipio pero significaría que casi todos los árboles serían derribados...¿qué decisión tomarías?

- a) Nuestro Municipio es pobre y se necesita dinero para hacer muchas obras públicas; aceptaría el proyecto y después vemos que hacer con los árboles;
- b) Aceptaría el proyecto porque necesitamos empresas así en nuestra comunidad.
- c) Negaría el proyecto porque se iría en contra del medio ambiente; pero buscaría otros proyectos de inversión para beneficiar a la comunidad.

15. Un muy buen amigo tuyo se salió de su casa por tener muchos problemas de comunicación con sus padres; te pide que lo dejes vivir en tu casa porque no está dispuesto a regresar a la suya: no soporta los constantes reproches y regaños de sus papás...¿Qué debes hacer?

- a) Señalarle que es necesario que hable con sus padres y resuelva sus problemas, procurando que otras personas mayores intervengan en la reconciliación;

- b) Simplemente negarte a que se quede en tu casa
- c) Aceptarlo en tu casa por solidaridad y reciprocidad;
- d) Simplemente aceptar que se quede en tu casa.

TERCERA PARTE

■ Lee cuidadosamente la situación que se describe en la columna izquierda. Pon en el paréntesis vacío la letra del valor que corresponde de los que están en la columna derecha.

- | | |
|--|---|
| <p>() Pedro y Luis están a punto de llegar a los golpes por que tienen ideas políticas diferentes. Sin embargo, el maestro los hace entrar en razón y llegan a una conclusión: aunque otras personas piensen diferente, sus puntos de vista son importantes y hay que escucharlos</p> | <p>a) Solidaridad</p> <p>b) Perseverancia</p> |
| <p>() El Presidente Municipal quiere aumentar los impuestos a los pobres. Toda la población se une y le solicita que esa medida no se lleve a cabo</p> | <p>c) Justicia</p> <p>d) Respeto</p> |
| <p>() El Presidente Municipal prefiere pavimentar las calles de una colonia pobre a poner arbolitos que adornen la calle donde está el Ayuntamiento</p> | <p>e) Tolerancia</p> |
| <p>() Jorge, un ex-compañero de nuestra escuela ha llegado a ser un arquitecto destacado. Hoy ha decidido donar a la escuela la construcción del área de laboratorios para que todos trabajemos mejor</p> | <p>f) Reciprocidad</p> |
| <p>() Una rama del árbol de mi casa causa muchas molestias a mis vecinos. Hoy he decidido cortarla para que ellos estén más a gusto.</p> | |

GUÍA PARA CALIFICAR EL INSTRUMENTO

1ª parte:

1. Respeto
2. Justicia
3. Solidaridad
4. Tolerancia
5. Solidaridad
6. Tolerancia
7. Respeto
8. Reciprocidad
9. Respeto
10. Perseverancia

2ª parte

11. C
12. B
13. D
14. C
15. A

3ª parte

- (E)
- (A)
- (C)
- (F)
- (D)