

# Análisis de valores en niños de 8 a 10 años

Trinidad Donoso Vázquez

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Al Jordi i a la petita Miriam  
que tant m'han ajudat per poder  
finalitzar aquesta tesi.

### **Agradecimientos.**

Durante el proceso de esta investigación hemos recibido ayuda y colaboración de personas e instituciones a las que queremos públicamente testimoniar nuestro sincero agradecimiento.

En primer lugar a la directora de la tesis, Dra. Margarita Bartolomé, por su valiosa contribución con su profundo conocimiento sobre el tema y por su apoyo constante en estos años de trabajo.

A la profesora Pilar Figuera por su colaboración en el tratamiento de los datos a través del ordenador.

A los profesores Antoni Sans, Antonio Bartolomé y Rafael Bisquerra por la ayuda prestada con sus consejos en algunos aspectos de la metodología.

A los centros escolares que desinteresadamente colaboraron poniendo a nuestra disposición instalaciones y alumnado, así como a todas las familias y profesores que participaron en la investigación.

Por último, no puedo dejar de agradecer las sugerencias, opiniones y apoyo moral que he recibido a lo largo de todo el proceso de este trabajo de todos los compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

## PARTE TEORICA

—0. INTRODUCCION : El estudio de los valores en las ciencias empíricas.	12
+1. LOS ESTUDIOS DEL VALOR DESDE LAS DIVERSAS DISCIPLINAS.	24
<b>1.1. Los estudios filosóficos sobre el valor.</b>	<b>24</b>
1.1.1. Características del término valor.	24
1.1.2. Tópicos fundamentales de la filosofía en torno el valor.	25
1.1.2.1. Subjetividad- Objetividad.	25
1.1.2.2. Ser- Valer.	28
1.1.2.3. Jerarquización- Polarización.	28
1.1.3. Visión desde el campo filosófico de las teorías que han trabajado los valores.	29
1.1.4. Síntesis crítica.	32 ✓
<b>1.2. Los estudios sociológicos de Durkheim en torno a la moral.</b>	<b>33</b>
1.2.1. Características distintivas del hecho moral.	33
1.2.2. Ser individual - Ser social .	34
1.2.3. Componentes del ser moral.	36
1.2.4. Principios morales.	36
1.2.5. Finalidad de la moral.	37
1.2.6. Síntesis crítica.	38
<b>1.3. Los estudios antropológicos sobre el valor.</b>	<b>40 ✓</b>
1.3.1. Concepciones sobre el valor.	40
1.3.2. Características de los valores.	40
1.3.3. Clasificación de los valores.	41
1.3.4. Finalidad de los valores.	45
1.3.5. Adquisición de los valores.	46
1.3.6. Síntesis crítica.	46 ✓
<b>1.4. Los estudios psicológicos y pedagógicos alrededor de los valores.</b>	<b>48 ✓</b>
1.4.1. La teoría psicoanalítica sobre el valor.	48
1.4.1.2. Estadios del desarrollo moral.	52

1.4.2. Teorías del desarrollo cognitivo.	56
1.4.2.1. Los estadios de J. Piaget.	59
1.4.2.2. La justicia, constructo primario de Kohlberg.	60
1.4.2.3. E. Turiel y los convencionalismos sociales.	63
1.4.3. Teorías cognitivistas.	67
1.4.3.1. M. Rokeach y la dinámica personal/sociedad.	67
1.4.3.2. J. Shavers y la reflexión crítica.	67
1.4.3.3. La clarificación de valores.	69
1.4.4. Teorías humanistas.	72
1.4.4.1. La teoría jerarquizadora de A. Maslow.	72
1.4.4.2. E. Fromm y el desarrollo humano.	73
1.4.4.3. C. Rogers y los procesos valorativos.	74
1.4.4.4. Los valores culturales en A. Penoit.	74
1.4.5. Teorías existencialistas.	77
1.4.5.1. R. May y la conciencia generadora.	77
1.4.5.2. V. Frankl y la creatividad.	77
1.4.6. Los estudios del equipo del IEPS sobre valores.	80
1.4.7. Síntesis crítica.	81
<b>1.5. Valores, desarrollo moral y conceptos afines.</b>	<b>82</b>
<b>1.6. Una aproximación al concepto de valor desde los estudios anteriores.</b>	<b>88</b>
<b>2. EL PROCESO DE VALORACION.</b>	<b>91</b>
<b>2.1. Autores que han trabajado el proceso de valoración a través del tiempo, como un proceso diacrónico.</b>	<b>91</b>
2.1.1. El planteamiento de May sobre valores del mundo infantil y mundo adulto.	92
2.1.2. El proceso de valoración en Rogers.	93
<b>2.2. Autores que han trabajado el proceso de valoración como un proceso sincrónico.</b>	<b>95</b>
2.2.1. Autores de la clarificación de valores.	95
2.2.2. Las aportaciones del IEPS al proceso de clarificación de valores.	97
<b>2.3. Síntesis crítica.</b>	<b>99</b>

**3. CARACTERISTICAS PSICOEVOLUTIVAS DEL NIÑO DE 8 A 10 AÑOS  
Y SU RELACION CON EL PROCESO DE VALORACION. 100**

**3.1. Justificación de la etapa como entidad independiente  
dentro del ciclo evolutivo. 100**

**3.2. Cómo estructura el mundo el niño de esta edad. 105**

**3.3. Cómo siente el mundo social. 110**

**3.4. Cómo se comporta en el mundo social. 113**

**3.5. Hacia qué valores son más sensibles los niños  
de esta edad. 114**

**3.6. Síntesis crítica. 116**

**4. INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DEL DESARROLLO MORAL  
Y DE LOS VALORES. 118**

**4.1. Investigaciones en torno al desarrollo moral. 118**

**4.2. Investigaciones en torno a los valores. 123**

**4.2.1. Investigaciones de construcción de instrumentos  
y diagnóstico de valores. 123**

**4.2.2. Investigaciones de intervención sobre valores. 130**

**4.3. Conclusiones extraídas de las investigaciones. 131**

**5. LA METODOLOGIA DE CLARIFICACION DE VALORES. 133**

**5.1. Presupuestos de la metodología de clarificación  
de valores. 136**

**5.2. El modelo de clarificación de valores. 138**

**5.2.1. El papel del profesor. 139**

**5.2.2. Posibilidades de la clarificación de valores . 140**

**5.2.3. Elementos a tener en cuenta en la utilización de la técnica . 141**

**5.3. El proceso dentro de la clarificación de valores. 142**

*hacer esto con la  
edad de los niños*

5.4. Investigaciones sobre clarificación de valores.	144
5.5. Aspectos críticos del modelo de clarificación de valores.	151
6. CONCLUSIONES.	160

## PARTE EMPIRICA

7. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION.	162
7.1. Objetivos de la Investigación.	162
7.2. Definición de variables.	163
7.3. Proceso metodológico de la Investigación.	165
7.4. Fases de la Investigación.	167
7.5. Técnicas de análisis de datos.	168
7.5.1. El análisis del contenido.	168
7.5.1.1. Historia del método.	169
7.5.1.2. Campos posibles de aplicación .	170
7.5.1.3. Definición del análisis del contenido.	171
7.5.1.4. Objetivos del análisis del contenido.	173
7.5.1.5. El proceso del análisis del contenido.	173
7.5.2. El análisis de clusters.	178
7.5.2.1. Objetivos del análisis de clusters.	178
7.5.2.2. La clasificación automática.	179
7.5.2.3. Elementos del análisis de clusters.	179
7.5.2.4. Clasificación de los métodos de análisis de clusters.	180

## ESTUDIO EXPLORATORIO

<b>8. ANALISIS Y SELECCION DE LAS DINAMICAS PARA RECOGER LOS VALORES DE LOS NIÑOS.</b>	<b>185</b>
<b>8.1. Estudio teórico de las dinámicas de educación en valores adecuadas a estas edades.</b>	<b>185</b>
<b>8.2. Criterios para el análisis y selección de las dinámicas.</b>	<b>187</b>
<b>8.3. Resultados obtenidos del análisis de las dinámicas en base a los criterios elegidos.</b>	<b>195</b>
<b>9. APLICACION PILOTO DE LAS DINAMICAS.</b>	<b>197</b>
<b>9.1. Criterios para la valoración de las dinámicas.</b>	<b>197</b>
9.1.1. Valoración en base a las categorías de valor.	197
9.1.2. Valoración del interés que demuestran los niños.	199
9.1.3. Valoración cualitativa.	200
<b>9.2. Características de la muestra.</b>	<b>200</b>
<b>9.3. Forma de aplicación.</b>	<b>201</b>
<b>9.4. Memoria de aplicación.</b>	<b>202</b>
<b>9.5. Análisis de los resultados.</b>	<b>203</b>
9.5.1. Valoración respecto al interés que demuestran los niños por la dinámica.	203
9.5.2. Valoración cualitativa del pase de las dinámicas.	206
9.5.3. Valoración respecto a las categorías de valor.	213
<b>9.6. Elección de las dinámicas para el estudio definitivo.</b>	<b>218</b>
<b>9.7. Aportaciones de las cuatro dinámicas elegidas.</b>	<b>220</b>
<b>9.8. Reestructuración de las categorías de valor.</b>	<b>222</b>

10.ELABORACION DE UNA ESCALA PARA RECOGER LOS VALORES DE LOS PADRES Y PROFESORES.	227
<b>10.1. Fases de la elaboración de la escala.</b>	<b>228</b>
10.1.1. Determinación del objetivo a medir.	228
10.1.2. Elaboración de las frases.	228
10.1.3. Validación interjueces de las frases de la escala.	230
10.1.4. Elección del sistema de puntuación más adecuado para la escala.	234
10.1.5. Fiabilidad y validez de la escala.	236

## **ESTUDIO DEFINITIVO**

11. ANALISIS DE LOS VALORES DE LOS NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS.	242
<b>11.1. Características de la muestra.</b>	<b>242</b>
11.1.1. Técnica de muestreo utilizada.	242
11.1.2. Otras variables diferenciadoras.	245
<b>11.2. Forma de aplicación de las dinámicas.</b>	<b>246</b>
<b>11.3. Memoria de aplicación de las dinámicas.</b>	<b>249</b>
<b>11.4. Aplicación del análisis de contenido a nuestra investigación.</b>	<b>255</b>
11.4.1. Cuadros resúmenes de los resultados encontrados con el análisis de contenido.	259
<b>11.5. El análisis del cluster aplicado a nuestra investigación.</b>	<b>272</b>
<b>11.6. Elaboración del análisis de cluster de tres grupos para cada una de las dinámicas y para la escala de padres y profesores. Análisis de las variables más significativas.</b>	<b>274</b>

<b>11.7. Análisis global de la dinámica 1: Lista de prioridades. Vivencias de valor en relación a sí mismo.</b>	<b>280</b>
11.7.1. Análisis de los clusters de la dinámica 1.	282
<b>11.8. Análisis global de la dinámica 2: Personas que admiro. Vivencias de valor en relación a otros.</b>	<b>288</b>
<b>11.9. Análisis global de la dinámica 3: Un mundo creado por mí. Creencias de valor con un imperativo de grupo.</b>	<b>293</b>
11.9.1. Análisis de los clusters de la dinámica 3 .	295
<b>11.10. Análisis global de la dinámica 4: Elegir un escudo. Creencias de valor en relación a sí mismo.</b>	<b>299</b>
11.10.1. Análisis de los clusters de la dinámica 4 .	301
<b>11.11. Comparación de las dinámicas 1 y 2: Vivencias de valor.</b>	<b>304</b>
<b>11.12. Comparación de las dinámicas 3 y 4: Creencias de valor.</b>	<b>306</b>
<b>11.13. Comparación de las dinámicas 1 y 4: Vivencias y creencias de valor en relación al sujeto.</b>	<b>309</b>
<b>11.14. Comparación de las dinámicas 2 y 3: Vivencias y creencias de valor en relación al grupo.</b>	<b>311</b>
<b>11.15. Análisis de cada categoría de valor en los clusters más representativos de cada dinámica.</b>	<b>312</b>
<b>11.16. Análisis de la relación entre sexo y valores.</b>	<b>316</b>
<b>12. ANALISIS DE LAS CREENCIAS DE VALOR DE LOS PADRES.</b>	<b>324</b>
<b>12.1. Comparaciones entre las creencias de valor de padres e hijos.</b>	<b>330</b>

13. ANALISIS DE LAS CREENCIAS DE VALOR DE LOS PROFESORES.	333
13.1. Comparaciones entre las creencias de valor de profesores y alumnos.	339
14. CONCLUSIONES Y LIMITES DE LA INVESTIGACION.	342
<b>Anexo I. ( Análisis teórico dinámicas ).</b>	<b>353</b>
<b>Anexo II. ( Contestaciones de los niños en el estudio piloto ).</b>	<b>375</b>
<b>Anexo III. ( Escala padres y profesores ).</b>	<b>387</b>
<b>Anexo IV. ( Matriz de correlaciones ).</b>	<b>396</b>
<b>Anexo V. ( Nombre de los colegios ).</b>	<b>398</b>
<b>Anexo VI. ( Tablas de contingencia de la relación entre padres - hijos; profesor - alumnos ).</b>	<b>400</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.</b>	<b>415</b>

## 0. INTRODUCCION

Un estudio realizado dentro de un Departamento empírico y en una facultad inserta en el amplio campo de las ciencias humanas y sociales tiene necesariamente que dar respuesta a que su tema de estudio o su "fenómeno" (en el sentido fenomenológico) a trabajar corresponda a esa disciplina desde la cual toma el punto de referencia.

El tema de los valores ha sido relegado, o asumido, desde siempre por la filosofía hasta épocas recientes que cobra un impulso inusitado dentro del campo pedagógico y psicológico. Es verdad que en épocas anteriores el tema lo han tratado especialistas en el mundo de la Pedagogía, pero sin duda como reflexiones teóricas.

¿ Por qué el valor ha comenzado a estudiarse desde ciencias como la Psicología, Pedagogía, Sociología...?.

Si nos adentramos en el campo de la psicología tenemos que a lo largo del desarrollo de esta disciplina hay una corriente que descubre la importancia preponderante del Valor dentro de la "psique" humana. Una orientación para la vida, una guía de la conducta, la capacidad de ofrecer un sentido de Totalidad son algunos de los puntos básicos que se ha descubierto aporta el Valor al individuo humano.

En línea directa con estos puntos podemos imaginar los conflictos surgidos de ausencia de valores, de contraposición de valores, de conflictos de valor...

Como es sabido mucho más se nutre la psicología de "desviaciones" en todo el sentido de la palabra para formular sus teorías que del individuo "normal", aunque en el presente haya un cambio de orientación notable (Roberts,1979). Maslow, autor central en la psicología humanista, descubrió que los valores son un importante aspecto de la salud mental y encontró que la gente mentalmente sana tiene una clara serie de valores mientras la gente neurótica tiene una confusión en sus valores, (Eberhardt, 1983).

La sociología debe una parte de su preocupación por los valores a los profesionales de la antropología. Sociología y Psicología se encuentran aquí indisolublemente unidas pues el antropólogo "explicaba" mucho de las conductas, veladas de significado para él, a través de diferentes valores que

desarrollaban y se promovían en culturas distintas. Las orientaciones de vida de personas culturalmente muy alejadas de su marco de referencia social obedecían a orientaciones distintas de valor.

Por otra parte muchos sociólogos se han preocupado de la fuente de los valores en el individuo lo que ha ocasionado otra vertiente de estudio.

Hemos de reconocer que la Pedagogía recogió tarde y quizás todavía no lo haya asumido completamente el tema del Valor. La psicología avanzaba en investigaciones afines o inmersas de lleno en la cuestión de los valores, la sociología le daba carta de ciudadanía, mientras que la Pedagogía se encontraba con numerosos y controvertidos problemas sobre cuál era su papel y de qué modo resolverlo en este nuevo - por ser abordado de una manera nueva- campo de estudio.

La psicología estudia el valor, negarlo sería colocarse al margen de una considerable extensión de producción científica. La sociología lo contempla como un tema importante, ¿ qué puede decir la Pedagogía?.

En un interesante análisis de Rockeach ( Meyer,1975) sobre la función de las instituciones,este autor plantea cómo la esencia de una institución le lleva a erigir y por ende transmitir valores, el ejército, los partidos políticos, los clubs deportivos... tienen sus valores definidos que en un continuo formalismo-informalismo intentan transmitir a los individuos que forman parte de esa institución. Como es natural cualquier individuo que pertenece a una institución tiene el "deseo" , o hace el esfuerzo, de conformarse a los valores imperantes en ella.

Ocurre que muchas veces las relaciones entre instituciones pueden ser conflictivas dentro de la sociedad en un intento por querer adquirir un poder más prevalente que las demás, cuando esto ocurre el individuo estará tentado a regirse por los valores de aquella institución con más influencia social y la institución a ejercer una subordinación más fuerte sobre los individuos. El problema del conflicto de valores entre las instituciones no ha sido suficientemente analizado, ¿ qué ocurre cuando el individuo está o pertenece a instituciones cuyos valores están en oposición?.

Las disquisiciones de este autor abocan a la afirmación de que la única institución que en el momento no quiere entrar en problemas de valores o pretende comportarse como una institución con el principio de valor-neutral es la

escuela. ¿ Cómo institución puede hacerlo ?. ¿ Cumplirá entonces con todos sus cometidos?.

¿O por el contrario su aseptividad promulga una especie de institución basada en la transmisión de información como único objetivo?. Sería muy difícil aceptar que todos aquellos implicados hoy en la educación, de hecho todos los ciudadanos como contribuyentes debido a los gastos que a nivel nacional ocasiona, aceptarían este objetivo como el único asignado a la institución escolar.

Si la educación en valores entra en la escuela será necesario resolver muchos problemas que surgirán en la práctica. Deberíamos saber qué valores, cómo y en qué forma, papeles de cada uno de los implicados... Si la educación en valores no debe entrar en la escuela las preguntas se convierten en nudos imbrincados, ¿ puede dar respuesta la escuela a todas las aspiraciones del Hombre del devenir alejando de sí la parte tan fundamental como los psicólogos han asignado al Valor ?. Tal como se pronuncian algunos autores el problema no es si la escuela debería estar metida en los esfuerzos de una educación en valores sino Cómo debe estarlo.

## **AMPLITUD DEL ESTUDIO DE LOS VALORES**

El tema de los valores desborda las previsiones de una persona que quiera introducirse en el tema. Expondré algunos ejemplos que pueden brindar una idea de lo que significa hoy adentrarse en este campo.

En 1980 el *Journal and Guidance* (Heness,1976) publica un número monográfico sobre el tema de los valores. Allí sólo aparecen cuatro libros dedicados únicamente a material bibliográfico:

1. HILL y KLAFTER (Heness,1976) presentan más de 8.800 citas de artículos entre 1960 my 1975 abarcando el tema de educación en valores morales y éticos.

2. HILL,WALLACE (Heness,1976) publican un informe conteniendo varios cientos de abstracts interesados en la adquisición de destrezas o conductas que pueden ser introducidas dentro del término moral o ética.

3. SUPERKA (1976) revisa las aproximaciones más importantes dentro del estudio sobre educación en valores. Presenta materiales para profesores y para

estudiantes, en total habrá unas 500 referencias de diversos materiales relativos a las aproximaciones presentadas.

4. ARLINGTON (Heness,1976) suministra 225 citas sobre educación en valores focalizándolo en las aproximaciones de clasificación de valores y el desarrollo cognitivo.

Durante la búsqueda bibliográfica conseguí del Resources Information Education ( ERIC) más de 300 citas desde 1980 a 1985 entroncadas con el tema de los valores sobre trabajos teóricos y prácticos que se habían o estaban realizando.

El Instituto de Ontario ( Cochrane, 1978) publicó una bibliografía sobre educación moral y en valores que ya abarcaba ese año 383 citas.

Por último existen tres revistas especializadas en el tema de valores con salida cuatrimestral y semestral:

*Counseling and values*

*Journal of moral education*

*Moral education forum*

Y no podemos olvidar las numerosas citas de trabajos sobre tesis doctorales que existen.

En cuanto a los trabajos prácticos sobre programas de educación en valores/educación moral, es tal su extensión, que todo intento de abarcar la totalidad con los medios puestos a nuestro alcance es una quimera.

Algunos de los proyectos y lugares donde se está trabajando de manera continuada en valores son :

## **CANADA**

### **1. London Board Education**

Trabajo piloto que se está llevando a cabo desde hace varios años con la colaboración de un comité de profesores de acuerdo a los presupuestos de Beck-Kohlberg-Simon.

### **2. Halton and Hamilton Boards of education**

La dimensión de este proyecto abarca la escuela comprensiva con una

medición del crecimiento moral y una amplia muestra de población entre profesores y estudiantes ( 25 escuelas, 30 estudiantes de magisterio, 45 profesores). Han sido examinadas la educación afectiva, las técnicas de humanización, técnicas de comunicación y relación interpersonal, razonamiento moral, proceso de toma de decisiones en todas las clases y por nivel.

Se han desarrollado materiales de aprendizaje. Se pretende que una vez realizado el programa el individuo será capaz de:

- identificar temas morales y formular acciones orientadas y tentativas de soluciones.
- manifestar un incremento del control interno.
- desplegar destrezas en empatía y toma de decisiones y valoración.
- articular un claro y consistente y defensible sistema de valores.
- funcionar con gran adaptación en una sociedad democrática, idealmente caracterizada por ciudadanos responsables y una comunidad justa.

### 3. Instituto Ontario para estudios en educación.

Tienen tres programas:

3.1. Uno interesado en (1) investigar dentro del desarrollo secuencial de las últimas etapas de la vida (2) el razonamiento moral del adulto (3) la determinación de patrones de razonamiento moral de chicos entre 13-15 años (4) la evaluación de un modelo de programa de escuela (5) y estrategias de enseñanza alternas.

3.2. Su propósito es estimular la discusión y reflexión acerca de temas controvertibles pero desarrollando un programa focalizado sobre estos temas a través de estudio de casos en relación a los problemas sociales en Canadá.

3.3. Este programa está respaldado por el ministerio de educación a fin de comprobar el razonamiento moral de la primera adolescencia. La investigación también cubre el desarrollo de un instrumento que pueda valorar el crecimiento moral y la capacidad de relaciones humanas.

### 4. Asociación para la investigación de educación en valores.

Sus presupuestos son: (1) estudiar la naturaleza del discurso normativo (2) identificar los componentes de competencia moral (3) desarrollo de pruebas (4) identificar procedimientos que promuevan el desarrollo moral (5) diseminar materiales y procedimientos designados para promover el desarrollo de una

normativa racional de decisión y liberación.

5. Departamento de Educación de la Facultad de Manitoba.

Proyecto sobre "intereses sociales y desarrollo del curriculum". Sus objetivos incluyen la identificación y análisis del trabajo en equipo cooperativo y desarrollo profesional, procedimientos de evaluación, desarrollo de materiales enfocados sobre valores y política, ecología, crecimiento moral y problemas del tercer mundo.

## **GRAN BRETAÑA**

Se conoce el "proyecto de educación moral" que ha desarrollado materiales para aproximaciones interdisciplinarias en edades de 11-13 y 14-16 años.

## **E.E.U.U.**

En California existe el plan de Coronado que promovió una amplia gama de materiales para la educación en valores.

En Florida la Facultad de Educación desarrolló técnicas para aplicarlas a la creación de materiales del currículum que atendieran al ambiente y a estudios de religión.

En Indiana existe el Centro de exploración de valores y significado que tiene como presupuesto investigar sobre los procesos de valor. Se están proyectando series sobre clarificación de valores en la escuela elemental y secundaria.

En Massachusetts hay programas sobre la instrucción académica y la educación moral, investigación sobre el desarrollo moral, demostración experimental en educación moral y mantenimiento de especialistas en educación moral. Estas actividades están centradas en las universidades de Harvard, Boston y Massachusetts.

También existen trabajos sobre valores en el area de Orientación.

En Minnesota hay un proyecto para preparar al orientador y al adolescente en educación moral.

En New York existe el proyecto SEARCH que enfatiza el proceso de

valoración y las destrezas interpersonales.

En Ohio hay varios proyectos o completados o en proceso que se relacionan con la educación en valores.

En Pensilvania se está intentando la aplicación de la teoría de Kohlberg a la enseñanza dentro de la clase.

En Montgomery el Departamento de Educación publicó una guía para la enseñanza de valores éticos y morales. No es un curso completo que deba ser enseñado en un tiempo y en nivel determinado sino que debe ser realizado como una parte integral de las experiencias de cada día en la escuela. Los profesores deben seleccionar ideas de la guía y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

En Utah se preparó un programa para la escuelas públicas que fuera seguido a través de un área del currículum y de los niveles. El objetivo era ayudar a los estudiantes en las escuelas a clasificar percepciones y valores con respecto al ser y a la sociedad. Las categorías planteadas son derechos y responsabilidades, valores americanos, valores internacionales, desarrollo de un proceso sistemático de formación de un sistema de valores que dure a lo largo de la vida, naturaleza del conflicto, autoconcepto positivo y desarrollar el compromiso de un núcleo de valores que sirva como consolidación de la sociedad.

## **BOLIVIA.**

Desde 1977 se han estado llevando a cabo experiencias que surgieron de la reflexión realizada por los propios profesores.

Con el tema "Diálogo clarificador de valores" se realizaron en 38 centros educativos, abarcando tanto primaria como secundaria, sesiones de dinámica de grupo donde se discutían temas relacionados con valores siguiendo los principios de la metodología de clarificación de valores ( Pascual Marina, 1980).

## **ESPAÑA**

Dentro de la realidad española y en cuanto a estudios que se inscriben

dentro de una larga trayectoria y con una serie de investigaciones en torno al tema de los valores hay que hacer mención en primer lugar del Equipo del Instituto Pedagógico Somosaguas que viene trabajando el tema de los valores desde 1979, trabajos que se han caracterizado por su interdisciplinariedad, al abarcar profesionales de diversas disciplinas: filósofos, pedagogos, psicólogos, educadores...etc., como por la interrelación con la práctica que han tenido sus estudios e investigaciones, al aplicar, comparar y contrastar continuamente con la realidad educativa los resultados de sus estudios.

En segundo lugar hay que mencionar la línea de investigación de la Facultad de Pedagogía. El Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación lleva trabajando desde 1981 el tema de valor. Investigaciones llevadas a cabo la mayoría de ellas de acuerdo a un cuerpo y una estructura y coordinadas todas ellas por la Dra. Margarita Bartolomé, esta línea de investigación puede verse en conjunto en Bartolomé (1983) y haremos referencias a ellas a lo largo de nuestro trabajo.

También habría que mencionar que el Departamento de Teoría e Historia de la educación inició hace unos años un campo de estudio en relación al tema del valor desde la vertiente de los valores morales.

### **¿ POR QUE ESTAMOS INTERESADOS EN LOS VALORES ?**

Dos patrones de características emergen de manera repetitiva en relación al término valor con más fuerza y cantidad que los otros.

Por un lado la visión de que el valor impulsa al ser humano a un Desarrollo en sentido amplio. Desarrollo que conlleva el fomento de la psique humana, reforzándola, desplegando sus facultades.

Por otro lado descuello el que el Valor pueda ofrecer al Hombre una interpretación de su vida en términos de símbolos y significados, elementos exclusivamente constitutivos de él. El significado, el símbolo y el sentido no sólo repercuten o contribuyen a la ontogénesis, sino que cabría preguntarse si sin ellos es posible hablar de esta ontogénesis como Humana. De igual forma cultura y civilización se apoyan en estos conceptos.

Otra característica unida a las anteriores pero con posibilidad de considerarla separada está el que los valores son capaces de fijar una

orientación en la vida. De esta manera al inspirar juicios y criterios marcan metas y fines que guían la conducta.

Por último, hay que anotar otras dos características no menos importantes pues acaban de configurar el Valor:

- Estas guías no siempre son conscientes debido sin duda a la complejidad de la psique humana de un lado y a lo imbricado del valor por otro. Esto hace que pueda ser adquirido y pueda orientar al Hombre manteniéndose en estratos profundos de su persona.

- Y cuando aparecen en la consciencia son experimentados como exigencia, característica esta que podemos entender si nos atenemos a la visión que de la naturaleza humana tienen estos autores y que sería difícil concebirla en una visión psicoanalítica o skinneriana formuladas ortodoxamente.

Pero gracias a estas características sobre todo en lo relacionado con que guían la conducta tanto en el ámbito social como personal que las aplicaciones del concepto de Valor son muy amplias, desde la medicina, psicoterapia, educación, psicología...( Windmiller, 1980).

Pero a pesar de la voluminosidad de estudios e investigaciones sobre el tema nos encontramos todavía en la prehistoria del estudio científico sobre los valores por la cantidad de elementos que desconocemos y se nos escapan.

Este reto fué en parte una motivación para comenzar el presente trabajo, pero la conciencia del reto y por lo tanto el punto inicial que nos hizo ponernos en contacto con el tema del valor y seguir profundizando en él surgió del curso de doctorado Educación en valores que realizamos en esta facultad bajo la supervisión de la doctora Margarita Bartolomé. En ese momento en el Departamento de Metodos de investigación y diagnóstico en educación se estaba desarrollando una fructífera línea de investigación donde varias tesis doctorales y de licenciatura estaban en periodo de finalizarse.

El primer contacto con este tema nos hizo comprender la necesidad de trabajar los valores en edades que estaban por explotar dentro del campo, las edades de primera y segunda infancia. De ahí surgió la idea de profundizar el tema del valor en la edad inmediatamente anterior a la adolescencia, a partir de la cual había bastantes investigaciones sobre el tema debido a los instrumentos que se

utilizaban y que los hacían asequibles para adolescentes y adultos.

Hicimos coincidir el periodo de edad con una "etapa" definida dentro de la E.G.B., el ciclo medio, para resaltar dentro de un ciclo determinado las implicaciones educativas que pudieran derivarse.

En una primera aproximación al tema del valor dentro de esta edad se imponía para nosotros en primer lugar una descripción de los valores en este periodo de edad que ofrecería cierta evidencia empírica de los valores más expresados por estos niños y que nos ayudara a validar o refutar la teoría existente y abrir caminos, a partir de esta primera descripción, a otros tipos de investigaciones.

El objetivo general que nos planteamos: Análisis de los valores de los niños de 8 a 10 años nos obligaba a un estudio teórico desde:

- La vertiente del valor en las diversas disciplinas. Cómo desde diversos autores y escuelas se estaba entendiendo el valor. Esto nos llevó a una aproximación personal al concepto del valor y a delimitar en qué clases de valores estamos interesados. También nos apuntó elementos claves dentro del mundo valorativo que debíamos recoger para comparar con nuestra investigación. Otro elemento que entresacamos de este estudio fué una metodología para el trabajo con valores que permitía realizar un diagnóstico de valores en cualquier edad, la metodología de clarificación de valores, en sus primeras partes del proceso, podía utilizarse con niños pequeños

- Una vez habíamos delimitado nuestro concepto personal y la opción de un estudio amplio de toda clase de valores pasamos a estudiar el proceso de valoración según autores. Observamos que el proceso de valoración tal como había sido trabajado podíamos dividirlo en un estudio sincrónico o diacrónico.

- El momento evolutivo que vivía el niño de ciclo medio y los estudios que existían sobre los valores más relevantes en estas edades nos permitió contar con resultados sobre cómo se enfrentaban a los valores los niños de esta edad y aquellos valores que en principio se suponía íbamos a encontrar como más significativos.

- Por último se imponía un contacto con las investigaciones. Este análisis de

las investigaciones sobre valores en sentido amplio lo realizamos primero con estudios sobre cualquier clase de valores y luego especificamos de una manera muy concreta y en un capítulo aparte sobre las realizadas dentro de la metodología de clarificación de valores, nos interesaba tener una visión exhaustiva sobre esta metodología en sus puntos fuertes y débiles.

El apartado teórico de la presente investigación acababa aquí habiéndonos permitido recoger una serie de variables que se observaban frecuentemente relacionadas con el mundo de los valores, estas variables las incorporamos a nuestra investigación como variables investigadoras.

El estudio teórico en general nos llevó a dividir el valor en dos tipos, creencias y vivencias y al deseo de querer investigar sobre estas dos tipologías y sus relaciones en estas edades

La segunda parte de este trabajo dedicado a la investigación se abre con un capítulo donde se describen todos los aspectos metodológicos de la investigación: objetivos, definición de variables, fases de la investigación y las técnicas de análisis de datos utilizadas.

Los capítulos posteriores intentan dar respuesta a los objetivos específicos del estudio que llevarán a la consecución del objetivo general.

En el capítulo ocho y nueve se pretende dar respuesta al objetivo:

- *La selección de los instrumentos adecuados para la recogida de valores en estas edades.* Estos instrumentos surgieron de una revisión bibliográfica sobre las dinámicas de educación en valores utilizadas por los teóricos de la metodología de clarificación de valores. La revisión bibliográfica y el análisis de acuerdo a unos criterios establecidos llevó a una selección de dinámicas que se utilizaron en un estudio piloto. Los resultados del estudio piloto se concretaron en la elección de cuatro dinámicas que daban respuesta a la variable investigada en sus dos vertientes, creencias y vivencias.

El capítulo 10 se concreta en el objetivo

- *Construir un instrumento que nos permita recoger las creencias de valor de padres y profesores,* mediante una escala configurada por frases indicadoras de valor que se validaron mediante jueces.

Los capítulos posteriores dan respuesta a los objetivos:

- *Descripción general de los valores de los niños de 8 a 10 años.*
- *Descripción específica en función de las variables investigadoras.*
- *Comparación de creencias de valor de padres y profesores con hijos y alumnos.*

La investigación nos permitió por último conseguir otro objetivo

- *Establecer una categorización de valores validada empíricamente*, este objetivo nos parecía necesario alcanzarlo si se quería seguir profundizando y trabajando dentro del mundo de los valores, de hecho ninguna categoría de valores había pasado una prueba empírica para ver si se ajustaba o no su marco teórico a la realidad.

Nuestro propósito al finalizar un estudio que nos ha llevado años y esfuerzo es que las conclusiones a que hemos llegado y las sugerencias que se derivan abran vías para la investigación futura y caminos de actuaciones educativas.

# 1. LOS ESTUDIOS DEL VALOR DESDE LAS DIVERSAS DISCIPLINAS.

El objetivo de este capítulo es pasar revista a las diversas definiciones que se han dado del término valor para llegar a la utilización de un concepto con el cual nos identifiquemos y nos sea de utilidad a lo largo del trabajo.

En primer lugar pasaremos revista a la visión del valor desde planteamientos filosóficos y recogeremos aquellos aspectos que nos parecen pueden aportar elementos significativos en nuestro trabajo.

## 1.1. LOS ESTUDIOS FILOSOFICOS SOBRE EL VALOR.

La filosofía ha establecido una serie de características afines al valor. Será lo primero que esbozaremos.

Pasaremos después a exponer unos temas cumbre que han sido objeto de estudio por numerosos autores y que representan temas de preocupación en esta disciplina en torno a los valores.

Por último veremos cómo se clasifican y critican desde la filosofía las teorías que se han ocupado de trabajar el valor.

### 1.1.1. CARACTERISTICAS DEL VALOR.

Al valor desde la corriente filosófica podemos adscribirle una serie de características importantes que en cierta forma lo definirían:

- El valor como esencia:

El valor tiene una esencia ya que aunque está adscrito a la realidad que lo envuelve puede darse una descripción del valor independiente de ella.

- El valor como forma:

Además del valor como esencia puede hablarse del valor como unido a una forma, es muy difícil concebir un valor realizándose fuera de una forma.

- El valor como acto del agente:

El valor siempre va unido al acto de valoración del agente, el hombre, que se realiza a través del acto de realización que es la valoración. Como tal la libertad

ha de estar supuesta para que la voluntad pueda adoptar una actitud frente a los valores. La conciencia de la libertad constituye el núcleo de la voluntad moral. (RUYER,1969).

- El valor va acompañado del "deber ser". Un ideal obliga porque es un valor. ( MESSER,1958)
- Para entender el agente axiológico es necesario examinar la actividad axiológica que se caracteriza por:
  - irreductibilidad a un funcionamiento (conjunto de movimientos según una estructura preestablecida)
  - unidad auténtica. No es divisible, forma un todo harmónico.
  - Conciencia o subjetividad: Autorepresentación de la forma y de la acción.

### 1.1.2. TOPICOS FUNDAMENTALES DE LA FILOSOFIA EN TORNO EL VALOR.

Tres tópicos han preocupado y ha sido objeto de estudio desde la filosofía en torno al tema de los valores.( MESSER 1958,RUYER 1969 , MARIN IBAÑEZ 1976, FRONDIZI 1958, PENOIT 1982, TOURIÑAN LOPEZ 1977) Estos tres tópicos podrían presentarse como antinomias:

- 1) Carácter relativo o absoluto de los valores
- 2) Ser- valer
- 3) Jerarquización-polarización

#### 1.1.2.1. Subjetividad - Objetividad.

En cuanto al tema de la relatividad de los valores una respuesta de ascendencia platónica, tal como afirma MESSER (1958), consiste en afirmar la absoluta independencia del valor en relación a los objetos; el valor tiene existencia por sí mismo, es pues absoluto.

La respuesta opuesta o nominalismo de los valores afirma que el valor es relativo al hombre y se fundamenta en la subjetividad. Este argumento se basa por una parte en que no existe un código objetivo de valores, dado que cada sociedad y cada cultura mantienen su particular sistema de valores, y por otra en que existen ciertas normas concretas que son cambiantes y de dudosa aceptación

universal. TOURIÑAN LOPEZ (1977) contesta a estos argumentos diciendo que una cosa son los valores y otra la aprehensión de los mismos que por ser históricos es cambiante. El mismo autor argumenta que el hecho de que unos principios en cada caso concreto dan lugar a diferentes soluciones que pueden ser justificadas por diversos motivos no por esto puede dudarse de la objetividad de los valores. Las discrepancias pueden explicarse o bien porque el conocimiento de los principios puede ser defectuoso; o bien puede ser defectuoso el juicio racional al aplicar los principios generales al caso particular; o bien con la evolución social pueden variar las formas de aplicación de los principios; o por último, cada pueblo por sus caracteres etnicogeográficos tiene cierta predisposición hacia unas soluciones u otras.

Una tercera respuesta propugnada por Scheler y que recibe el nombre de teoría de la apreciación dice que los valores no son absolutos en el sentido de que siempre descansan en el hecho de una valoración por parte de un sujeto, pero esto no significa que dependen de la voluntad del sujeto y no se pueda reconocer una validez objetiva de los valores fundamentada en su exigencia de universalidad. MESSER (1958).

Reconocer que el sentimiento es el órgano de la experiencia del valor no es renunciar a su objetividad. Se puede dar una validez individual y una validez universal con dos objetivos.

Esta validez universal se presenta, no como una realidad, sino como una exigencia. Un valor universalmente válido es un valor absoluto, pero no puede ser inculcado por la violencia, sin el consentimiento de la voluntad... Es necesario reconocer que la capacidad de valoración, y por consiguiente, el conocimiento de la validez objetiva de los valores, es decir, de los juicios de valor, muestran una diversidad extraordinaria según la disposición, la edad, la cultura, la experiencia de la vida.. (MESSER,1958, pp.111).

A pesar de todos estos planteamientos A. PENOIT ( 1982) exponía una nueva manera de entenderse la vieja controversia.

Habría que distinguir primero entre varias categorías de valores culturales: Hay unos que se expresan a nivel general y abstracto. Se refieren a una necesidad considerada como absoluta y universal, como por ejemplo la justicia, el

amor, la honradez. Estos valores al no hacer referencia alguna a situaciones concretas no se inscriben en un contexto social determinado. Aunque su forma de ser formulados, comprendidos y aprehendidos no crecen de relación en ese contexto determinado.

Otro nivel de valores está representado por los que hacen referencia a grandes ámbitos reconocibles de la vida en sociedad, pero que no toman posiciones muy definidas respecto a modalidades concretas del comportamiento en esos ámbitos, aquí tenemos como ejemplos el derecho al trabajo, la igualdad de sexos, la libertad de expresión, etc.

En un tercer nivel tenemos los valores culturales aplicados. Estos valores son totalmente integrados como criterio de referencia en la apreciación de situaciones concretas, A nivel del comportamiento cotidiano de los hombres, este tercer nivel es el más real e influyente, Pero justamente estos valores son los más mezclados con los condicionamientos sociológicos.

El valor cultural es un criterio que permite evaluar la bondad de las cosas, forma parte de la cultura de la personal. Es la expresión de lo que es estimado como valedero, de lo que hay que buscar o perseguir.

Los valores culturales, aun cuando expresan unos valores absolutos, fundamentales y universales desde un punto de vista filosófico, son enseñados, presentados y aprendidos. Su formulación y su clarificación son productos sociales, fruto de movimientos históricos y concretos. En el caso de estos valores generales y abstractos su aplicación a situaciones y comportamientos concretos deja un amplio margen de libertad.

En el tercer nivel de que hemos hablado es cuando se confunde el valor cultural de la cosa valorizada. Lo que distingue el valor cultural y cosa valorizada es que esta última se siente por parte del hombre como calmante de sus necesidades. Son cosas a las que se les da un valor.

En el caso de los valores aplicados al no representar unos criterios puros que se imponen por su pura lógica intelectual o por su moralidad superior, engloban una apreciación de la situación, y por tanto se pueden considerar como subjetivos, contestables y sujetos a revisión.

### **1.1.2.2. Ser - Valer.**

En cuanto a la polaridad SER - VALER, cierto pensamiento filosófico plantea que el valor no pertenece al campo del "ser" sino del "valer". Hay como una polaridad entre conocimiento y sentimiento. (NOSENGO,1965)

Esta polaridad se capta únicamente a través del afecto, de la inclinación afectiva, y la revelación del valor no aporta ninguna nueva determinación inteligible.

Según esto sería necesario ver las relaciones entre pensamiento y valoración para Scheler el hombre en su relación con el mundo es capaz de:

- a) Percibir: las cosas sensibles mediante sus sentidos.
- b) Pensar: los conceptos mediante su inteligencia abstraccionista.
- c) Nocionar: las nociones mediante su inteligencia concreta.
- d) Valorar: todas las cosas ( cosas sensibles, hombres, conceptos, nociones, acciones) gracias a su capacidad valorativa. I.E.P.S. ( 1979).

En el mismo orden se sitúa NOSENGO (1969) quien dice que la motivación de un acto axiológico le viene dada por:

- a) Conocimiento del valor como valor en sí.
- b) Sentimiento de que el valor es tal para el sujeto.

El valor se sitúa en otro orden totalmente independiente del racional. Pascal hablaba de " la lógica del corazón", lo que no quiere decir que los juicios de valor sean irracionales, ya que pueden ser perfectamente razonables desde el punto de vista intelectual. Pero tienen su propia racionalidad independiente.

Esta misma problemática epistemológica existe en las llamadas ciencias del comportamiento siempre que incluyan un componente axiológico. ( I.E.P.S. 1979)

### **1.1.2.3. Jerarquización vs. Polarización.**

Los valores se presentan de una forma polar: se desdoblan en un aspecto positivo y uno negativo. Por otra parte, entre ellos no son indiferentes, sino que tienen relaciones mutuas y jerárquicas.

Esta jerarquía de valores explica el comportamiento personal y colectivo.

Esta jerarquización produce una integración del ser con una finalidad en la acción. ( I.E.P.S. 1979)

Pero también, como apuntábamos antes, esta jerarquización se da en un contexto y con un agente determinado. Lo que provoca que grupos de personas, sobre todo en sociedades, opten por jerarquías muy diversas.

Para la filosofía esta jerarquización viene dada por los niveles de realización que los distintos valores otorgan al ser humano. Los valores morales como tentativa del hombre de elevarse tanto el como los demás se colocan a un nivel superior. (ARCHAMBAULT, 1969)

### 1.1.3. VISION DESDE EL CAMPO FILOSOFICO DE LAS TEORIAS QUE HAN TRABAJADO LOS VALORES.

Para terminar seguiremos los planteamientos de RUYER (1969) en la síntesis y clasificación que hace de las teorías que han estudiado el valor y la crítica que formula. Es una visión crítica desde la filosofía de las teorías que han trabajado o se han preocupado por el valor .

#### 1) Teorías naturalistas.

El valor es el máximo de una cosa o estado que se transforma y se puede medir.

Especificaciones de esta teoría son:

*Hedonismo y utilitarismo cuantitativo del siglo XVIII.*

Se reduce el valor a placer. No existe el problema de jerarquía sino de cuantificación.

*Conductismo y la axiología mecanicista* que creen que hay una reducción posible de la vida y del comportamiento consciente a fenómenos fisicoquímicos y mecánicos.

*Freud* ve el valor como sublimación de las tendencias.

*Materialismo histórico:* el valor es contemplado como superestructura.

*Axiología científica*: reduce todo a leyes físicas

## 2. Teorías naturalistas del agente.

Parten de la actividad del agente entendida como fenómeno natural.

*Moralistas del siglo XVIII*. Los valores se diferencian por las inclinaciones y pasiones humanas.

*Psicologistas*. El valor no es un carácter propio de los objetos, reales o ideales... sino la tendencia del sujeto o su sentimiento el que le permite hablar del valor del objeto al que apunta esta tendencia o sentimiento. El valor o todo valor es siempre valor para alguien.

*Pragmatistas*. Identifican valor e interés. Aquello que es objeto de interés es inmediatamente valor.

*Sociologistas*. La sociedad es a la vez sujeto y objeto axiológico. Es la sociedad la que hace aparecer en la conciencia de sus miembros sentimientos y representaciones que no podrían aparecer por leyes psicológicas. La determinación progresiva del valor viene a través de las relaciones sociales.

La crítica que puede hacerse a las teorías naturalistas es que ven los valores como fenómenos psicológicos. La actividad psicológica implicada aquí es puro despliegue de fenómenos naturales sujetos a un determinismo.

Concretamente en cuanto a las teorías sociologistas Ruyer argumenta que el valor se da siempre es un medio social pero el criterio de los valores no es nunca puramente social.

## 3. Teorías no naturalistas del agente.

El agente espiritual es el que constituye el valor, dependiendo de las exigencias propias del espíritu. Los valores no son ni fenómenos naturales ni modelos ideales trascendentes que se imponen a los sujetos.

La crítica a estas teorías proviene de que dejan al hombre aislado, como si

la voluntad de valor o el deseo de valor fuera pura trascendencia abstracta.

#### 4. Teorías realistas

Los valores están más allá de los hechos naturales y más allá de los agentes a los cuales imponen sus normas.

Hay una realidad ideal del bien y lo valioso. Para otros, el valor es real, pero en las cosas mismas.

*Neorrealistas.* Son intermediarias entre naturalismo y realismo, pero más próximas a este. El valor es una cualidad terciaria que se pone en el objeto.

*Semirrealismo.* Los valores fundamentan el deber ser. Son objetivos y trascendentes entre sí.

#### *Fenomenología.*

Brentano: La conciencia no es un estado, sino un acto que se dirige a un objeto. El valor es el objeto de la forma justa del amor.

Scheler: Los valores son objetos de intuición, como las esencias, pero son esencias- cualidades no aprehensibles por la razón, sino por una intuición emotiva. Los bienes, deberes, normas, se derivan de los valores, pero no los constituyen.

La admiración, después la imitación de un modelo valioso, es la manera más corriente y más eficaz de realizar un valor y no el deber.

La intuición emotiva aprehende a la vez el valor y su orden jerárquico que es necesario respetar.

#### 5. Teorías del valor como participación activa

No se puede descuidar ni el agente, ni la forma realizada, ni el tipo o ideal director de la acción, todos ellos son elementos indisociables. El valor es relativo por esencia, es relación. Es el orden de la acción. El valor es a la vez una experiencia y una obligación de trascendencia.

Entrarían aquí autores como Stern, Le Senne, Lavelle y otros.

#### 1.1.4. SINTESIS CRITICA.

Hay una serie de conclusiones que, después de esta revisión de cómo contempla el tema del valor la filosofía y los aspectos que ha estudiado como relevantes, queremos recoger y anotar:

1) El establecimiento de las relaciones de los valores entre sí, lo que llamamos la jerarquía axiológica que le permite al sujeto ordenar sus valores y guiar sus pautas de acción de una manera finalista, intencionada y con unos criterios establecidos para actuar en diversas situaciones.

Toda persona tiene una jerarquía de valores, asume toda clase de valores, pues como la filosofía ha descubierto, el valor tiene un atractivo inherente al ser humano, pero cada sujeto tiene una manera propia de organizarlos.

2) El papel del sentimiento y la voluntad en la aprehensión y realización de valores. El valor no reside únicamente en la cognición del sujeto sino que impregna su vida afectiva y su voluntad.

Por una parte funcionaría el "aparato" cognitivo que haría aprehender el valor y captarlo, por otra, la puesta en marcha y la realización de esos valores.

3) El sentido de obligatoriedad o de exigencia que lleva implícito el valor en sí mismo.

4) La referencia siempre a un criterio que puede plantear un cierto grado de abstracción pero que se concretiza siempre en una situación muy peculiar.

La vivencia del valor va unida a una situación propia y peculiar.

## 1.2. LOS ESTUDIOS SOCIOLOGICOS DE DURKEIM EN TORNO A LA MORAL.

Pasaremos revista a continuación al enfoque del valor desde la perspectiva sociológica.

El pensamiento de la sociología sobre los valores se va a tomar de unos de los autores que fue pionero en el tema y que además es el representante más autorizado dentro de la sociología sobre todo por la dedicación especial que consagró a él. Nos estamos refiriendo a E. Durkheim.

Existen una serie de características distintivas de la moral para Durkheim y que necesitamos exponer antes de pasar a ver cómo define la moral, cuáles son los componentes del ser moral y cuales son los principios morales. Por último intentaremos responder al significado de la moral dentro del individuo.

### 1.2.1. CARACTERISTICAS DISTINTIVAS DEL HECHO MORAL.

Durkheim no habla de valores sino de moral, fenómeno moral, hechos morales, ect.

Primero habría que preguntarse ¿ qué es la moral para este sociólogo ?.

Durkheim piensa que hay en el mundo unos fenómenos llamados "hechos morales" que constituyen una categoría dentro de los fenómenos naturales y que por lo tanto pueden ser estudiados de una manera objetiva y científica. (DURKHEIM, 1925)

Estas características distintivas de esa moral propugnadas por el sociólogo se pueden sintetizar así:

Primero, los hechos morales pueden ser considerados subcategorías del fenómeno de hechos sociales. pero esta categoría de los hechos sociales no es que derive de algo, sino que es inherente e integral a la definición de hechos morales.

Segundo, los hechos morales son siempre patrones de conducta. La moralidad no es un sistema de verdades abstractas que pueda ser derivado de algunas verdades fundamentales poseídas por la autoevidencia, esto va más allá de la realidad y la vida. Sino más bien son una serie de reglas de conducta, de

imperativos prácticos que han crecido históricamente por la influencia de necesidades sociales específicas. (CHAZAN,1985)

Un hecho moral, por lo tanto, es un tipo de estamento que contiene una prescripción de algo que debe realizarse, tales prescripciones tienen inherentes a ellos el poder de la autoridad, que, de alguna manera implican obligación, deber y sanción.

Tercero, los hechos morales incluyen la noción de deseabilidad y bondad. (DURKHEIM, 1925)

Así toda la acción moral debe tener para el individuo algún peso, algún mérito, de tal modo que los actos morales no son arbitrarios puramente, sino que son ejecutados según algún sistema de reglas de conducta y con un propósito que tiene que ver siempre con el bien de la sociedad. Por tanto, actuar moralmente no es simplemente actuar, sino que es actuar buscando el bien de la sociedad.

Un acto moral siempre está ligado a algún sistema que lo justifique y tal justificación no depende del estado de la voluntad o del estado mental del individuo que ejecuta el acto sino más bien de los fundamentos éticos o depende sobre la ética socialmente fundamentada. Esto es la esencia del acto moral para Durkheim.

La concepción moral para Durkheim comienza desde que el hombre vive en sociedad, de tal manera que si se elimina este hecho puede eliminarse automáticamente la moralidad. No actúa moralmente la persona que busca, por encima de todo, el bien individual. (DURKHEIM 1961; 1953; 1933;)

Por lo tanto la moralidad es un fenómeno esencialmente social que comprende un amplio abanico de reglas sociales y actividades creadas por la sociedad y dirigidas a la sociedad.

Todo lo que sea convención o dictados externos a la sociedad no existen, o al menos no son, para Durkheim, temas morales en sí.

### 1.2.2. SER INDIVIDUAL VS. SER SOCIAL.

El ser personal individual y el ser social o impersonal son dos realidades

opuestas. Un ser está compuesto de todos los estamentos mentales que se aplican solamente a uno mismo y a los elementos de la vida personal de los individuos, mientras que el ser social es un sistema de ideas, sentimientos y prácticas que expresan en cada uno el grupo o diferentes grupos de los cuales forma parte. Solamente es en este segundo término o en este segundo ser donde puede considerarse que existe la moralidad.

No se plantea ningún problema por lo dicho anteriormente sobre una *represión del individuo, sobre algo alienante a él o sobre una obligación de una forma neurótica en la realización de actos*, sino que Durkheim cree que el ser social siempre es creativo porque crea su existencia como un ser moral y el comportarse como un ser social no es un problema sino una fuente de vida porque solo cuando hay unión más que separación y aislamiento en el seno de las instituciones y de la sociedad puede surgir u originarse el hombre creativo; podríamos decir también que es en esa unión donde se encuentran las fuentes de creatividad en el hombre. De hecho existe una dualidad y una tensión entre estos dos seres - el moral y el social-: uno que está fundamentado en el propio organismo y otro que en la sociedad de la cual es expresión. Porque la sociedad tiene su propia naturaleza y sus requerimientos pueden ser bastante diferentes de los que tiene o puede tener el individuo o porque los valores de la sociedad exigen requerimientos distintos de los valores individuales. La sociedad no puede ser construida sin sacrificar continuamente los valores individuales ya que es improbable que exista algún momento carente de tensión entre individuo y sociedad, sino más bien que todo requerimiento o crecimiento de la civilización se apoya en la fuerza del ser social.

Un aspecto que ha sido siempre objeto de reflexiones por parte de los críticos de Durkheim, ha sido el estudio de la capacidad que pudiera tener este ser individual para convertirse o para no ser algo puramente conformado a la sociedad. (CHAZAN, 1985)

Durkheim (1953) trata este tema diciendo que hay ejemplos históricos testimonio de la rebelión y disconformidad con la sociedad; pone como ejemplos a Jesús y a Sócrates, representantes como seres que siguen con sus reflexiones y acciones obedeciendo a un ideal pero no completamente acordes con la sociedad. Él arguye que si a estas personas se las puede tachar de rebeldes

puede hacerse en nombre de la sociedad porque lo suyo fue una rebelión de la verdad colectiva contra lo convencional colectivo; ellos fueron quienes testimonaron la moralidad social genuina de su época y por eso no se les puede decir que fueran seres antisociales sino que devinieron seres sociales luchando por una mejor y más auténtica visión de la sociedad. Así pues para Durkheim esto significa que la moralidad no siempre está determinada por la mayoría o por un consenso.

### 1.2.3. COMPONENTES DEL SER MORAL.

Tres son los componentes del ser moral: disciplina, sociedad y autonomía. Disciplina es obediencia, sociedad es compromiso a un grupo y autonomía el conocimiento de las razones de nuestra conducta.

Estos componentes son fundamentales y pueden ser al mismo tiempo fenómenos substantivos y habilidades, destrezas y capacidad, conocimientos aplicados de distinta manera a contextos específicos.

La disciplina puede ser obediencia a los responsables de una religión y sociedad puede referirse a una pandilla de amigos.

Estas disposiciones generales, una vez creadas, permiten que el individuo pueda adaptarlas a las circunstancias particulares de la vida. La noción de moralidad se adquiere o puede ser transmitida mediante estas disposiciones sin que tenga que acompañarla una serie de normas.

Ahora bien, si los dos componentes primeros (disciplina-sociedad) pueden ser vistos sin ninguna dificultad dentro de la teoría de Durkheim no ocurre lo mismo con el tercer componente, la autonomía, que más o menos vendría a significar el conocimiento de las razones para comportarse de una determinada manera. Se refiere a la capacidad de la persona para comportarse o aceptar la legitimidad de las reglas y normas que ejecuta. El ser libre es reconocer intelectualmente y aceptar la naturaleza y funciones de las normas, reglas y patrones que el individuo está ya ejercitando como miembro de una sociedad particular. ( CHAZAN, 1985)

### 1.2.4. LOS PRINCIPIOS MORALES.

Otro apartado de la teoría de Durkheim a considerar aquí son los principios

morales.

Ideas morales son el cuerpo de estándares que una sociedad marca para sus miembros. Estos estándares funcionan dentro de las instituciones, tradiciones de la sociedad y constituyen lo que una sociedad quiere transmitir a los jóvenes. Las ideas morales se derivan de hechos morales, y las acciones morales son deducidas de un cuerpo abstracto de ideas morales tales ideas son el espíritu de la sociedad y funcionan como una fuerza poderosa y colectiva.

Los puntos que inciden en los principios morales son:

Primero, no hay un cuerpo de principios morales en el sentido de estamentos universales a priori que determinen la vida moral de toda la sociedad.

Segundo, la noción de principios morales no se fundamenta en instintos individualistas, sino más bien en la sociedad y en el ser social del hombre, que son los verdaderos primeros principios de la existencia humana.

Tercero, la moralidad es un sistema de reglas específicas de conducta que reflejan las realidades morales de sociedades específicas. Por lo tanto la moralidad se circunscribe siempre a una sociedad determinada y dota a esta sociedad de los mecanismos de actuación para situaciones específicas.

#### 1.2.5. FINALIDAD DE LA MORAL.

¿ Qué papel juega la moral dentro de la vida humana?. Nos interesa poder ir contestando a esta pregunta en las diversas concepciones que vayamos viendo sobre el valor.

Para Durkheim concretamente permiten la socialización del individuo para actuar de una manera consistente con las normas y ideales de su sociedad. Al mismo tiempo pueden ser abarcados y estudiados de una manera científica, por lo cual no deben ser enseñados con procedimientos impositivos o directivos.

Los principios morales funcionan como guías directivas de la vida moral. La persona que posee estos valores vive de una manera que refleja el sentido de la práctica de vivir según una serie de prácticas y normas, actúa de una forma consistente con ideales y prácticas valoradas por la sociedad. Pero esta acción

viene acompañada por la bondad y el valor de la socialización que ha recibido. Además los valores para esta persona le permiten o le hacen actuar de una manera que encuentre la felicidad a través de sus acciones y valores. (DURKHEIM,1925)

La adquisición individual de cualquier valor no es un proceso negativo, ni de indoctrinación sino que es un bien en sí mismo, porque es una creación, ya que hacer lo contrario sería negarle al niño la posibilidad de ser auténticamente maduro.

#### 1.2.6. SINTESIS CRITICA.

El trabajo de Durkheim nos lleva a una serie de conclusiones:

1) Este sociólogo no establece ninguna clase de clasificación de valores, tampoco habla de valores sino únicamente de "moral", pero dice que el proceso destinado a producir ciudadanos ha de estar basado en el contenido de cuatro actitudes morales básicas plenamente desarrolladas: responsabilidad, altruismo, racionalidad y autonomía.

No existe en Durkheim distinción entre categorías de valores o diferenciación entre valores, todo se reduce a la moral.

2) La moral, y por tanto los valores que rigen una sociedad, es obra de esta misma sociedad. La autoridad de donde manan los comportamientos morales es la sociedad. Ella es la que contiene e inculca en el sujeto los contenidos de esa moral.

3) Impera en todo el esquema el contenido racional de los valores, a los que los diversos agentes transmisores deben apelar para intentar hacer que el individuo comprenda, mediante explicaciones lógicas, esos contenidos, los haga suyos y fomando parte de su conciencia sean parte de sí mismos.

4) La moralidad son reglas de conducta o imperativos para la acción. Comprobemos que no sitúa la moral al nivel de ideas abstractas sino que baja al nivel de la vida cotidiana y la enfoca hacia la acción que es donde de hecho se reflejaría.

5) La finalidad de la moral para Durkheim es esencial de cara a determinar la conducta. Su papel es claro e importante no solo ya en el aspecto social sino también en el personal.

6) Por último hay que resaltar la importancia de la educación en este autor. Como tal no habla de moral aisladamente, sino de "educación moral". La educación tiene un papel básico que cubrir al igual que el profesor como parte central del sistema educativo.

### **1.3. LOS ESTUDIOS ANTROPOLOGICOS SOBRE EL VALOR.**

En este apartado revisaremos el concepto y los planteamientos sobre el tema del valor que han tenido los antropólogos.

En primer lugar pasaremos revista a definiciones de autores y a resaltar una serie de características que han establecido como propias del valor.

Estudiaremos el exhaustivo trabajo llevado a cabo por Kluckhohn en su intento de elaborar una categoría de valores en base a unas dimensiones.

Y por último veremos el significado del valor y su origen en los estudios antropológicos.

#### **1.3.1. CONCEPCIONES SOBRE EL VALOR.**

Kluckhohn cuya teoría del valor ha sido muy aceptada dentro de las ciencias sociales define el valor como " una concepción, explícita o implícita, propia de un individuo o característica de un grupo, de una acción deseable que influye la selección a partir de modos, medios y fines disponibles" . ( PARSONS, 1951, pp. 395)

Los valores regulan " la satisfacción de los impulsos de acuerdo a toda una serie de objetivos jerárquicos y duraderos de la personalidad, con la exigencia de "orden" por parte tanto de la personalidad como del sistema sociocultural y con la necesidad de respetar los intereses de los demás y del grupo en su conjunto en la vida social" (PARSONS,1951,pp.399).

Otro autor dentro del campo antropológico define el valor como " todo elemento común a una serie de situaciones que es capaz de suscitar en el individuo una respuesta encubierta" ( LINTON,1959,pp.17)

#### **1.3.2. CARACTERISTICAS DE LOS VALORES.**

Siguiendo con el trabajo de Kluckhohn, por ser quien ha tratado el tema de manera más exhaustiva y ha intentado delimitarlo de conceptos afines, hay una serie de características que le asigna al valor:

- El valor es una abstracción a partir de los datos empíricos, no se puede

observar por tanto directamente.

- Implica un código que organiza un sistema de acción en un continuum de lo que se aprueba o desaprueba.

- No es simplemente una preferencia, sino una preferencia de lo que se considera justificado moralmente o racionalmente o por juicios estéticos.

- Son ideas que comprometen la acción de acuerdo a ciertos patrones.

- Son claramente productos culturales. Sin embargo cada individuo le da una interpretación y significado propio.

- En los valores intervienen tanto el elemento afectivo como el cognitivo y volitivo.

Los valores siempre implican un elemento afectivo que canaliza los impulsos en base a ciertas metas amplias y duraderas.

Por otra parte, si se omitiera el componente racional tendríamos algo similar a una actitud o sentimiento.

El elemento volitivo se observa en la selección de la conducta que hace el sujeto en base a incompatibilidades y consecuencias de aquellas alternativas de acción que se desecharon.

La selección de modos, fines y medios para la acción implica una orientación de valores. Para Kluckhohn una orientación de valor es " una concepción generalizada y organizada que influencia la conducta, depende de la naturaleza, del lugar del hombre en ella, de la relación entre hombres, de lo que es deseable y no deseable en las relaciones del hombre con el ambiente y en las relaciones interpersonales" (PARSONS,1951, pp. 409).

### 1.3.3. CLASIFICACION DE VALORES.

Kluckhohn propone un exhaustivo intento del análisis de valores relacionados con una serie de dimensiones:

**1) Dimensión de modalidad:** *valores positivos y negativos.*

**2) Dimensión de contenido:** *valores estéticos, cognitivos y morales.*

**3) Dimensión de propósito:** valores que se relacionan con estilos o maneras preferidas o aprobadas de llevar un acto a cabo o construir un objeto.

Los valores de propósito son similares a los llamados valores expresivos.

*Los valores instrumentales* son aquellos que son concebidos por los actores o grupos como medios para lograr fines.

*Los valores- meta* son aquellos objetivos y virtudes que las sociedades e individuos elaboran por sí mismos.

La distinción entre valores meta e instrumentales es resbaladiza y depende en parte de la perspectiva temporal. Es importante también discriminar entre el punto de vista del actor y el del observador. Otro problema que se presenta es que la dicotomía medios-objetivos no se da de manera tan clara en sistemas de categorías de culturas no occidentales, por eso si este esquema de contraste se considerase válido para ser aplicado en un análisis comparativo de diferentes culturas podríamos distorsionar la información y los resultados variarían si se utilizaran conceptos más afines con el pensamiento de otras culturas no occidentales.

#### **4) Dimensión de generalidad.**

Algunos valores son específicos para ciertas situaciones o para ciertas áreas de contenido. Un tipo particular de *valor específico* es el "valor-rol", es decir, valores apropiados solamente para ciertos roles. Otros valores son *temáticos*, es decir se aplican a un abanico más amplio de situaciones y áreas del contenido de una cultura.

#### **5) Dimensión de intensidad.**

La fuerza o intensidad del valor puede determinarse a partir de las siguientes observaciones:

- observar las sanciones aplicadas internamente y externamente.
- medir el grado de esfuerzo para lograr o mantener ciertos objetos, hechos o estados.
- medir la repetición de conductas que han sido influenciadas por valores.

*Valores preferenciales.* En toda cultura o grupo existen unos valores preferenciales con relación a otros. El autor cita algunos de la sociedad americana como es el valor de "logro".

*Valores hipotéticos.* Son valores en que el sujeto reconoce su validez verbalmente pero su influencia en la acción es relativamente débil.

*Valores utópicos.* Influencian la dirección de la conducta pero se consideran

más allá de un logro inmediato.

*Valores tradicionales.* Son valores de asociaciones históricas en la cultura pero que han perdido la mayor parte de su fuerza operativa debido a los cambios en otros aspectos de la cultura o del contexto.

Estos valores tradicionales se pueden denominar también pasivos o ritualísticos, la sensación de contenido ha desaparecido, solo subsiste la forma.

*Valores dominantes.* Aquellos sostenidos por la mayoría de un grupo o por la elite más poderosa. Tienen una recompensa dentro de una sociedad en el sentido más elevado.

*Valores variables.* La adherencia a valores variantes produce una aprobación de menor nivel o a lo sumo tolerancia en vez de castigo.

*Valores desviantes.* Ya sean de tipo idiosincrático o característicos de una minoría o segmento de la estructura social, son desaprobados por medio de sanciones.

#### **6) Dimensión de explicitación.**

*Valores explícitos.* Es aquel valor que es expresado verbalmente por los actores.

*Valores implícitos.* Es deducido por el observador a partir de tendencias repetitivas en la conducta, incluyendo la conducta verbal.

#### **7) Dimensión de extensión.**

*Valor idiosincrático.* Es aquel sostenido por solo una persona en el grupo. Esta es una manera en que surgen nuevos valores en un grupo. Estos nuevos valores surgen a raíz de la variabilidad individual y las situaciones nuevas.

*Valor personal.* Es la forma privada de un valor grupal o universal.

Cada persona tiene una serie distinta de valores. Sin embargo en una misma sociedad no hay dos individuos que compartan valores idénticos. Cada individuo le pone su énfasis particular.

Además, cada cultura debe proveer cierta variabilidad, aunque limitada, debido a la variedad de temperamentos humanos cuyas diferencias son de origen biológico.

Realmente el sistema de valores del grupo es una abstracción, una afirmación de tendencias centrales en una esfera de variación concreta.

*Valor de grupo.* Es distintivo de un cierto número de individuos, desde una

familia, una pandilla, una asociación, una tribu, una nación hasta una civilización. Los valores de grupo consisten en fines sancionados socialmente y formas y medios aprobados socialmente. Son valores que definen los elementos comunes en las situaciones donde los actores repetidamente se encuentran y deben emitir algún tipo de juicio funcional en términos de la historia específica del grupo, de la estructura social actual y de la situación del contexto.

Kluckhohn prefiere el término “valor de grupo” a “valor cultural” por dos razones:

- a) el grupo puede tener una subcultura o se puede diferenciar de la entidad mayor por algunas propiedades culturales.
- b) Los valores universales son también valores culturales, en cuanto son aprendidos socialmente y transmitidos.

La mayoría de los valores que han sido descritos por la literatura antropológica y sociológica son totalmente culturales, porque implican el máximo de elementos convencionales, de selección arbitraria y de consenso.

*Valores universales.* Son aquellos que trascienden las diferencias culturales. La universalidad es considerada desde el punto de vista del observador.

Los valores universales están en parte basados en las similitudes fundamentales del ser humano de tipo biológico como así también por el hecho de que la existencia humana invariablemente es social.

Ninguna sociedad ha aprobado el sufrimiento como algo bueno en sí mismo, ni evalúa positivamente el matar, ni el mentir indiscriminadamente o robar dentro del grupo.

La esencia de lo deseable y no deseable es común a todas las culturas.

La “reciprocidad” es otro valor esencial en todas las sociedades. Además el hecho de que la “verdad” y “la belleza” ( aunque expresados y definidos de diferentes formas) son valores universales es algo ya dado en la vida humana como la vida y la muerte.

El hecho de que todas las culturas han tenido sus imperativos categóricos que van más allá de la mera sobrevivencia y el placer inmediato es de una importancia enorme. Estos imperativos categóricos son universales en su distribución e idénticos o muy similares en contenido y pueden ser las bases para

un entendimientos entre todos los pueblos del mundo.

La existencia de estos universales refleja una serie de "deberían" en cuanto son condiciones necesarias dadas por la naturaleza e inventadas por el hombre para la adaptación y sobrevivencia siempre y en todas partes.

#### **8) Dimensión de organización.**

Una cualidad del valor es la de comportarse discriminadamente, esto significa discriminar entre valores como así también situaciones objetivas, pero la cuestión acerca de en qué medida los valores están organizados jerárquicamente se debe ir clarificando a medida que se vayan realizando investigaciones empíricas.

Lo que sí es cierto es que los valores determinan tendencias hacia la consistencia en la conducta a nivel individual o grupal. Cuanto más general es un valor más prioridad parece tener, ya que contribuye de una forma más clara a la organización coherente y al funcionamiento de todo el sistema, sea de la personalidad o la cultura. Sin embargo no hay que dar esto por sentado en base a cualquier sistema formal de lógica ni exagerar las nociones acerca de la armonía o conflicto dentro del sistema. Un aspecto de este problema es la forma en que el sistema distingue y enfatiza lo general versus lo específico y maneja el conflicto entre ambos tipos de valores.

La elaboración de la lógica del corazón y la de la cabeza y sus relaciones mutuas, probablemente varían de una cultura a otra. Es importante la consideración de este hecho para un análisis sistemático de los sistemas de valores y su funcionamiento.

*Valores aislados:* aquellos que no muestran ni conflicto ni sostienen otros valores.

*Valores integrados:* aquellos que se puede demostrar que son parte de una red, probablemente piramidal.

#### **1.3.4. FINALIDAD DE LOS VALORES.**

¿Qué finalidad tienen los valores?

Toda la vida social de un grupo gira alrededor de los valores que sustenta

ese grupo. El funcionamiento del sistema social está orientado a obtener unas metas de grupo y las relaciones personales y emocionales están orientadas al intercambio de necesidades de unos individuos con otros. Todo ello no sería posible sino hubiera una medida adecuada de orden y objetivo unificado, además de agregar un elemento de predicción a la vida social.

Desde el punto de vista del individuo, los valores le dotan de una visión ordenada interna a partir de la cual pueda dirigir sus acciones y sus objetivos, al mismo tiempo que determinan el trueque de las relaciones personales y emocionales que cada uno de estos individuos tiene con el resto del colectivo.

### 1.3.5. ADQUISICION DE LOS VALORES.

¿ Cómo se lleva a cabo la adquisición de los valores?

El niño acepta los valores del adulto mediante un proceso de identificación - que surge del propio niño- y un proceso de socialización -que parte del adulto- y en el cual toda tradición cultural se transmite a la siguiente generación.

En realidad la adquisición de valores dentro de cada sociedad responde a los mismos mecanismos propios de la influencia cultural, a saber:

1: A través de la socialización cada grupo posee métodos educativos para transmitir los conocimientos y patrones culturales de conducta a la nueva generación. Aún en aquellas áreas donde no hay una educación consciente, una gran cantidad y variedad de patrones se transmiten por imitación.

2: A través de métodos culturalmente determinados de la crianza de los niños.

### 1.3.6. SINTESIS CRITICA.

Después de haber visto las concepciones del valor y los estudios antropológicos sobre este tema extraemos una serie de conclusiones y aportaciones que nos ofrecen desde esta disciplina.

1) Hay que hacer constar que los datos en que basan sus conclusiones los antropólogos y que sirven para sus estudios son datos con una base empírica a

partir de una metodología determinada. Es la primera vez que en el tema del valor nos enfrentamos con un enfoque empírico, desligado de planteamientos puramente filosóficos, del estudio sobre los valores.

2) Los valores provienen del sistema cultural del sujeto, aún cuando cada individuo les de su interpretación y significado propio. Ejercen, pues, un papel base en la conducta social y su origen debe situarse en la historia de una cultura determinada y en las aportaciones que realizan al funcionamiento de esa sociedad y a la relación de los individuos entre sí.

3) Los antropólogos han recalcado también la importancia de la acción, ya que los valores siempre están enfocados hacia la acción. Recalcar junto a esto un elemento que entresacábamos también del estudio filosófico y que es común a estas dos disciplinas. El valor está impregnado del elemento cognitivo, afectivo y volitivo.

4) En el mismo orden de buscar elementos comunes tenemos el punto de la universalidad de los valores. Para los antropólogos es cierto que hay unos valores que trascienden las diferencias culturales, serían los valores universales. El origen de estos valores se basa en substratos profundos de todos los seres humanos, como puede ser el biológico y el social.

5) Hay que recalcar por último el concepto de las pautas ocultas o implícitas de la cultura, esto es, regularidades del comportamiento de los cuales los miembros de una sociedad son muy poco conscientes, pero que, no obstante, están tan configuradas como las costumbres, que son perfectamente explícitas.

## **1.4. LOS ESTUDIOS PSICOLOGICOS Y PEDAGOGICOS ALREDEDOR DE LOS VALORES.**

En este apartado intentaremos esbozar las concepciones de la psicología sobre el valor. Nos ha resultado difícil separar planteamientos psicológicos y educativos en torno a este tema pues encontramos que muchos autores del campo psicológico han realizado aplicaciones a la educación ( KOHLBERG, 1978, ROKEACH,1972, PIAGET,1977, ROGERS,1982, RATHS,1967...) incluso comprobamos también como experiencias dentro del mundo educativo cuentan con intervención de especialistas en el campo psicológico ( IEPS,1981).

Le compete a la psicología el estudio de las vivencias del valor en los seres humanos y su significado en la vida psicológica y social. La educación está interesada en la intervención sobre los sujetos teniendo en cuenta sus características individuales. Pero buscar los planteamientos de intervención conlleva a priori despejar una serie de incógnitas: ¿ Cuáles son los aspectos del valor que intervienen en cada momento evolutivo?, ¿ Qué significado tienen los valores en el desarrollo integral de la personal?, ¿Qué condiciones contribuyen a establecer un ambiente óptimo para el desarrollo de los valores?, ¿Cuáles son los elementos que intervienen en su génesis y formación?, ¿Qué metodología es la más adecuada?; y en último término, ¿existen valores que se hayan de transmitir? ¿ Cuáles y quienes los establecen?.

Por todo lo anterior nos ha sido difícil deslindar el campo psicológico y pedagógico por lo que optamos por trabajarlo conjuntamente al igual que cuando expongamos las investigaciones en torno al tema de los valores.

Este apartado está desarrollado no de acuerdo a tópicos concretos como en el caso de los apartados anteriores, sino en torno a corrientes representativas dentro de estas disciplinas que se han ocupado del estudio sobre los valores.

### **1.4.1. LA TEORIA PSICOANALITICA SOBRE EL VALOR.**

El punto de vista psicoanalítico sobre lo que los psicólogos denominan carácter moral fue de hecho preocupándose al principio por lo inaceptable y las malas predisposiciones de las personas más que por la normalidad. El

psicoanalista pocas veces habla de valores, sino que se refiere al carácter moral o moralidad, y las bases fundamentales sobre las que se asienta - a pesar de los cambios ocurridos con el tiempo desde las primeras aportaciones de Freud - son la identificación primaria con ambos padres y las relaciones objetuales con el sexo opuesto, el llamado complejo de Edipo. La contribución de Freud es importante porque consiguió que se prestara atención a los aspectos emocionales de la conciencia, a la posible importancia de los primeros años de la vida y sobre todo a la importancia de las relaciones emocionales entre los padres y el niño.

Bastante conocidos son los conceptos del "Ello" el "Yo" y el "Superego", y no se tratarán estos conceptos específicamente. Lo que sí interesa es recalcar que el Superego es la parte moral del sistema de la personalidad, que impone las restricciones sobre el Yo en materia de los impulsos que deben ser satisfechos durante la acción. El Yo lo que hace es un balance entre las demandas del Ello y las del Superego. (FREUD,1979)

Parece ser que, en un primer momento, las funciones del superego que le interesaban a Freud eran funciones proscriptivas, más que prescriptivas.

Freud afirmaba que el superego, y por tanto la moralidad del hombre, era posible gracias a ese periodo largo de dependencia que el ser humano necesita pasar para equiparse con la conciencia.

Freud enfatiza la importancia del tratamiento de retirada de amor de los padres concepto que después otros escritores también han recogido, pero recordando continuamente que el superego está formado por un poder externo que es la autoridad paterna, y que esa autoridad influye en el niño bien con amenazas de pérdida de amor, bien mediante el castigo, todos ellos para el niño signos de pérdida de afecto.

La identificación con los padres significa que su autoridad se introyecta formando el superego; de este modo se establecen también las bases para el sentimiento de culpa y los sentimientos asociados con el fracaso ( GILLIGAN, 1976).

Freud indicó que la severidad del Superego puede no corresponderse con la severidad de los padres; en efecto, los niños con padres relativamente suaves tienden a tener superegos más severos; la severidad del superego es

proporcionada a la intensidad del complejo de Edipo y a la cantidad de energía usada en su resolución. Cuando unos padres frustran la gratificación se produce una agresión que es vencida hacia dentro más que hacia fuera y que añade al Superego severidad; es por eso por lo que sugiere que la severidad del superego depende parcialmente por un lado de la cantidad de agresión sentida por el niño hacia sus padres y por otra de factores constitucionales y en parte de la experiencia .

Ahora bien, el niño introyecta no sólo valores de los padres o los valores que los padres expresen hacia él, sino los valores incluidos en el Superego de los padres y los que no expresan abiertamente pero actúan conforme a ellos.

Estos valores casi siempre serán los valores aceptados en la comunidad donde los padres se desenvuelven. Al mismo tiempo el Superego también está influenciado por la variedad de personas que han podido tener cuidado directo del niño en lugar de los padres.

Para los psicoanalíticos, incluso para Erikson, los primeros años y concretamente la resolución de la desconfianza - que se realiza en base a la confianza establecida en las relaciones parentales- son los que permiten la adquisición de una disciplina interna, de una autonomía dentro de los límites sociales, de un individualismo tanto como la aceptación de reglas sociales (MAIER,1982).

## TEORÍA PSICOANALÍTICA SOBRE EL VALOR

Carácter moral: preocupación por lo inaceptable más que por la normalidad.

Moralidad, más que valor.

Identificaciones primarias con los padres.

Más atención a los aspectos emocionales de la conciencia.

Relaciones e interrelaciones entre el Ello, el Yo y el Superyo.

**FREUD** : Se interesa por las funciones proscriptivas más que por las prescriptivas.

El Superyo: Formado por un poder externo (Autoridad paterna).

El niño introyecta los valores del Superyo paterno.

Está influenciado por la variedad de personas que atienden al niño.

**ERIKSON**: Los primeros años permiten la adquisición de la disciplina interna, de autonomía y de la individualidad.

#### 1.4.1.2. Estadios del desarrollo moral

TICE (1980) establece cuales son los estadios de desarrollo moral de la teoría psicoanalítica:

1. El primer estadio surge a través de la formación de las estructuras del Superego.

Antes de llegar a este punto quedan detrás todas las fundamentaciones premorales que lo han hecho posible, desde el nacimiento a través de la experiencia del complejo de Edipo, que es el primer punto importante y de partida para el desarrollo moral. Estos precursores y los resultados de la separación-individualización suministran los ingredientes para el nuevo modo de funcionamiento.

2. El segundo estadio de desarrollo moral es un periodo de elaboración y consolidación, todavía en latencia. Comienza a experimentarse hacia la edad de 7 años o más tarde.

3. El tercer estadio aparece hacia la primera adolescencia. Y surge como respuesta de la persona a la pubertad.

4. El último estadio de desarrollo moral surge al final de la adolescencia.

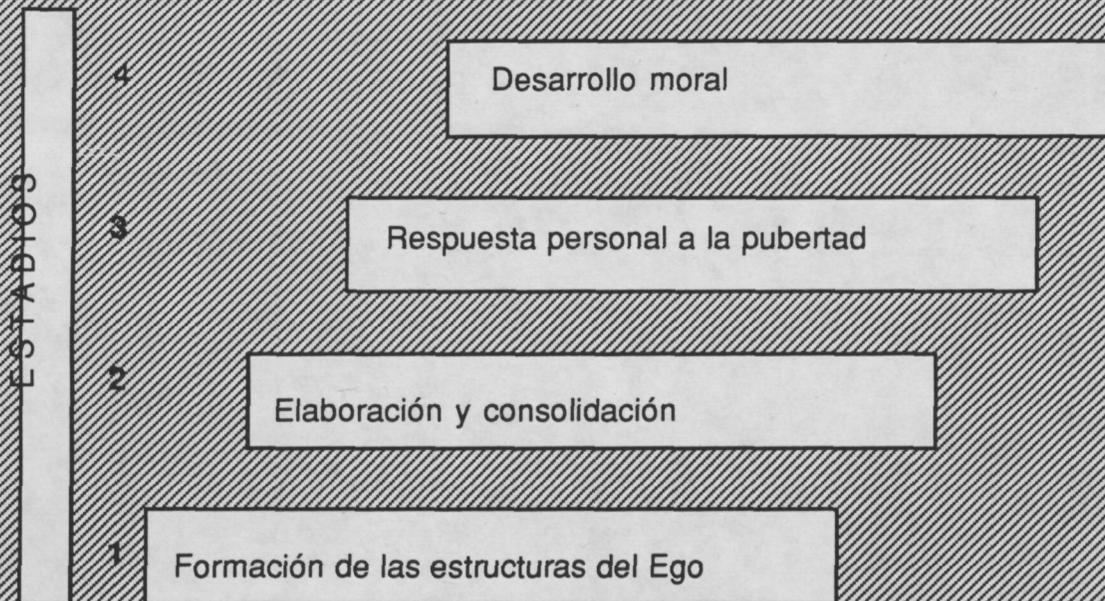
Cuando ocurre la resolución del complejo de Edipo - estadio 1- la solución de este complejo determina las características principales del carácter moral del niño y además constituye el pasaporte para entrar en el dominio moral. El problema principal del complejo de Edipo es querer tener la madre exclusivamente para él, pero tiene miedo del castigo de la figura rival que es el padre y al que quiere apartar de la competición; la ansiedad acerca de lo que el padre pudiera hacer unido a los sentimientos de culpa por tener tales deseos hacia la madre, hace que el chico reprima estos deseos y se identifique más estrechamente con su padre, lo cual le permite asentar su sexualidad y sostener el amor por la madre de una manera menos amenazante. Toda esta situación crea mecanismos dentro del yo, o crea estructuras que pueden considerarse los

primeros mensajes e identificaciones relevantes de lo que uno quiere ser y hacer. Esta nueva estructura llamada Superego contiene no sólo directivas firmes y prohibiciones sino también ideales.

El Superego sirve como censor y represor de los deseos del niño.

ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL

SEGUN LAS APORTACIONES DE TICE



Se han de dar varias condiciones para que se alcance este funcionamiento de superego que es como se ha visto la entrada del niño en el mundo de la moralidad.

Primera, es necesario que el Yo posea ya unas ciertas funciones para permitir el funcionamiento del Superego, es decir, una cierta memoria, percepción, concentración, sentido de la realidad, juicio, etc., que son, entre otras, las funciones que permiten la acción sobre aptitudes del Superego.

Segunda, es necesario un cierto sentido de culpa. Cuando la estructura psíquica de la persona está bien integrada y estabilizada, las funciones del Yo y del Superego funcionan tan acompasadamente que algunas veces es imposible distinguirlas. Si la culpa no existe es difícil que el Yo posea controles externos como la vergüenza, el miedo o la necesidad del castigo.

Tercero, hay numerosos precursores del desarrollo del Superego que sirven directamente prohibiendo o autocriticando o marcando funciones ideales. Pero que tienen diferentes cualidades de funcionamiento del Superego. Algunas veces estos procesos juegan una analogía de función, a menudo bastante vaga y superficial.

En el comienzo de todo está el Ello, un instinto libidinoso y agresivo, como organización innata o congénita. Su funcionamiento queda enteramente inconsciente a través de la vida y lo conocemos únicamente a partir de sus derivados. El desarrollo de capacidades para percibir e interactuar con el mundo externo da lugar al Yo que gradualmente se diferencia en una estructura distinta. Las funciones del Superego se desarrollan de la misma manera, pero como un agente no volcado solamente hacia fuera sino también hacia dentro (TICE,1980).

El papel que juega el desarrollo moral en la teoría psicoanalítica está relacionado con la socialización del niño, con aquellas capacidades de la relación social, con la variedad de percepciones de la acción social y con el funcionamiento social.

Para el psicoanalista, cuando se desarrolla la conciencia moral hay unas producciones originales que tienen lugar en cada niño, como son las dirigidas contra el incesto, el canibalismo, el asesinato, etc., y que todas ellas son

internalizadas a través de todas las culturas.

Varios autores entre ellos GILLIGAN (1976) se preocupan de demostrar la importancia de la culpa y la vergüenza dentro del ser humano ante las críticas que este tema ha suscitado.

#### 1.4.2. TEORIAS DEL DESARROLLO COGNITIVO.

Varios nombres se han usado para denominar esta corriente, por ejemplo: estructuralista, desarrollo cognitivo o desarrollo moral, aunque en el fondo todas indican lo mismo. Según esta teoría los aspectos significantes de la conducta de un individuo o del desarrollo de un individuo revelan la organización o la estructura de sus tendencias conductuales. La clave que hace entender el desarrollo estructural es que el desarrollo es un proceso de organización o reestructuración de los propios patrones de conducta. Solamente aquellos cambios conductuales que resultan de tales reorganizaciones superiores del desarrollo tienen una significación permanente para el modo en que un individuo tiene de relacionarse con el mundo. El énfasis sobre la organización de la conducta ha permitido que los estructuralistas descubran una coherencia en la conducta individual en contra de todas aquellas teorías asociacionistas o posiciones asociacionistas que piensan que una persona adquiere las conductas paso a paso. Oponiéndose a la visión pasiva y atomista del aprendizaje el desarrollo estructural mantiene que una persona activamente extrae nuevas informaciones del ambiente y que el tipo de nueva información es una demostración del modo que la persona tiene para estructurar el mundo. Así pues, por una parte las nuevas conductas derivan sistemáticamente de interacciones entre el ambiente y la persona, y por otra, la adquisición de nuevas conductas conducirá a cambios en el significado y organización del mundo por parte de la persona. Esto sería en definitiva, el desarrollo.

Lo que el desarrollo cognitivo o estructural ha intentado estudiar es, por una parte, comprender el papel de la creatividad en el desarrollo moral del individuo; y por otra, lo que tiene de único el conocimiento moral individual a lo largo de cada uno de los distintos períodos de desarrollo. La noción básica es que una persona construye su propio sentido de la moralidad estructurando y reestructurando de una manera activa su experiencia social. La representación

de reglas morales y valores se organiza en cada nivel de desarrollo y el progreso consiste en una serie de reorganizaciones cada una de las cuales cambia la naturaleza del conocimiento moral de individuo. Estas reorganizaciones en el desarrollo ocurren mediante una secuencia invariante, es decir es del mismo orden para todos los niños, porque cada modo de organización moral es necesario para la emergencia del subsiguiente.

La denominación de estructuralismo también tiene sentido al estar la corriente fundamentada en estructuras morales o de razonamiento; que deben ser distinguidas del contenido del razonamiento, es decir, lo que un sujeto dice o elige es el contenido que explica esta elección, es su juicio moral en esta situación, pero su razonamiento acerca de la elección realizada define la estructura de su juicio moral. La estructura nos dice, primero, qué es lo que él encuentra valioso en cada uno de los temas morales o cómo define el valor; y segundo, por qué él encuentra esto valioso, o sea las razones que da para valorarlo.

Es interesante anotar que esta corriente distingue entre lo que es psicología moral y educación moral, de la que dice ocuparse. La psicología moral puede describirse como lo "que es el desarrollo moral, como un estudio empírico, mientras que la educación moral debe considerarse también filosofía moral porque habla de lo que idealmente el desarrollo moral "debería ser".

Si la psicología puede encontrar una secuencia invariante de estadios morales, la filosofía moral debe informar sobre qué estadio es mejor que otro.

Presupuestos fundamentales

- 1) El proceso de desarrollo se basa en la estructuración de los propios patrones conductuales.
- 2) El individuo extrae y elabora las informaciones del ambiente y las nuevas informaciones revelan maneras que tiene de estructurar el mundo.
- 3) Se enfatiza el estudio de la influencia de la creatividad en el desarrollo moral.
- 4) La persona construye su propio sentido de la moralidad estructurando activamente su experiencia social.
- 5) La estructura moral define:
  - a) Qué es lo que se encuentra de válido en cada tema moral o cómo se define el valor.
  - b) La razón del por qué se encuentra algo valioso o no valioso.

Los autores más representativos de esta corriente son J. Piaget y L. Kohlberg.

Son numerosos los escritos donde se desarrollan los estudios de estos dos autores. Véase entre otros (HERSH et al. 1984; KURTINES,GELWIRTZ ,1984; LOCKWOOD,1978; MALINOWSKY,SMITH, 1985; KAY, 1976; RICH,1976; SCHARF,1978). Además de los escritos de los propios autores, (PIAGET1977), (KOHLBERG,1976) entre otros, ya que estos representan la exposición teórica de sus posiciones.

Para nuestro propósito es suficiente esbozar las características de sus principios y sus conclusiones, así como plantear las críticas que se les han realizado.

Según Kohlberg quien primero presenta las bases de la teoría del desarrollo cognitivo en la moralidad es Dewey (DAMON, 1980).

La concepción de Dewey sobre la moralidad es entender la moralidad como una cuestión intelectual que tiene sus bases al estimular el pensamiento activo del niño acerca de temas morales y discusiones y se le puede denominar "desarrollo" porque ocurre a través de un movimiento de estadios morales.

#### **1.4.2.1. Los estadios de J. Piaget.**

1. Existe una actitud cambiante de los niños hacia las reglas que gobiernan su comportamiento y en las cuales basan sus juicios éticos.

2. Esta actitud cambiante refleja la transformación de las relaciones sociales.

3. El crecimiento puede ser entendido como una secuencia de comportamientos éticos cualitativamente diferentes que originarán un comportamiento que pasará de heterónimo a autónimo. ( KAY,1976)

Las críticas a Piaget pueden sintetizarse en :

- La metodología de investigación que utilizó posibilitan una serie de concepciones teóricas que surgen del propio método.

- No explica por qué niños excepcionales pueden alcanzar un nivel moral más elevado que sus pares.

- No considera el contenido afectivo de los juicios éticos. (RICH,1976)

#### **1.4.2.2. La justicia, constructo primario de L. Kohlberg.**

KHOLBERG (1976) piensa que el individuo organiza su mundo social global a través de uno de los seis estadios básicos de conducta que comprenden sus seis estadios morales. Así mismo arguye que la justicia es el factor esencial en la vida social humana y consecuentemente que el conocimiento humano acerca de las relaciones sociales y las instituciones sociales es organizado alrededor de las nociones de justicia.

Los dos estadios que proponía Piaget fueron modificados y ampliados en diversas formulaciones en este sentido:

Los primeros niveles (1 y 2) no se basan en el respeto por la autoridad y las reglas sino en una orientación al castigo. Además estos estadios son seguidos en la adolescencia por los estadios 3 y 4 en que hay una orientación hacia el mantenimiento de reglas de grupos sociales y de la sociedad. En los siguientes estadios ( 5 y 6) los hechos morales son autónomos y basados en principios universales de justicia: igualdad de derechos humanos y respeto por la dignidad de la persona como ser individual. (Windimiller,1980)

Las ideas de Kohlberg sobre como se desenvuelven las ideas morales en una invariante secuencial de desarrollo, procediendo en el mismo orden en cada sociedad y moviéndose hacia una ética más comprensiva, racional y filosófica, se pueden plasmar en tres principios fundamentales:

1. Existe una secuencia universal invariante.
2. Cada estadio debe suministrar un modelo comprensivo de relaciones morales entre el ser y la sociedad.
3. Cada estadio debe ser definido como más adecuado filosóficamente que los primeros estadios. Cada estadio superior ofrece un modo filosófico más adecuado de resolver conflictos morales. (SCHARD,1978).

Veamos ahora las críticas que se han realizado sobre la teoría de Kohlberg muy relacionadas con estos principios:

En cuanto a la la universalidad de los estadios parece ser que el argumento de que la justicia es universalmente admirada como concepto no

puede demostrarse en algunas culturas primitivas y en algunas tribus, que han sufrido transformaciones por el hábitat en que se ubicaban. A pesar de que el estadio 6 es difícil de identificar ya en las culturas estudiadas por el mismo Kohlberg, (KUNG,1985) el problema de la aplicación de su teoría a otras culturas no ocurre solamente con este estadio, sino con el concepto de justicia , algunas culturas parecen haber desarrollado valores que serían la antítesis del sentido de justicia, concepto sobre el cual están montados todos los estadios en sí (DAMON,1980).En algunas sociedades valores como "dignidad" o "igualdad" de la persona humana no tienen sentido. ( FRAENKEL,1977)

Dentro de la sociología moderna se concibe que las normas y valores de una sociedad particular deben ser evaluadas solamente desde los estándares de esa sociedad. Kohlberg da un giro a esta visión e intenta aplicar principios surgidos de una cultura a otras muy distintas(SIMPSON,1974).

No hay evidencia conclusiva de que el progreso de los valores progrese a través de seis estadios en cada sociedad. (SCHARF,1978)

Una segunda crítica se centra en el concepto de que los estadios superiores de razonamiento no son humanamente mejores que un estadio inferior sino solamente diferentes. Los críticos afirman que si un estadio superior es mejor, es difícil demostrar cómo este razonamiento del estadio superior puede ser comprendido por un individuo de un estadio inferior, y ,si no puede ser comprendido, es difícil creer que este individuo podría inclinarse a aceptar tal razonamiento como mejor que el suyo propio o como una justificación para varias acciones. De aquí se deduce que si el estadio no es mejor no tiene sentido intentar mejorar el razonamiento de los niños para ayudar a moverse hacia estadios superiores.(FRAENKEL,1976)

Otra crítica está relacionada con la educación moral en las escuelas siguiendo la teoría de Kohlberg. La teoría dice que deben ser los profesores los que hagan intervenir a los estudiantes en las discusiones morales pero que al menos para que la comunicación sea efectiva el desarrollo de los profesores, dentro del desarrollo moral, debe estar al menos un estadio por encima del nivel de los niños lo cual presenta ciertos problemas.

Kohlberg ha dicho que sólo un 10% de la población llega a alcanzar el estadio 5 o 6. Esto parece sugerir que hay muchos profesores que razonarán en

estadios inferiores y que estarán en contacto con alumnos que probablemente tengan un estadio superior al suyo. ¿Cómo podrá un profesor que razone al nivel de un estadio 3 esperar presentar un argumento del estadio 5 o del 4 a un estudiante, si él no puede comprender tal argumento? . Además, la comunicación efectiva en la clase puede llegar a tener problemas porque el desarrollo intelectual y la edad cronológica dentro de una misma clase no siempre coinciden; muchos profesores se encontrarán probablemente con que ellos tienen una cantidad de niños de estadios diferentes dentro de sus clases. Puede ser que esto sea también una ventaja porque cada estudiante encontrará una gran divergencia de puntos de vista que promoverá mucho más conflicto y variedad en las opiniones cuando surjan las discusiones en clase; pero Kohlberg también dice que los niños deben ser expuestos a un estadio de razonamiento que esté por encima del que ellos tienen; si es así un profesor debe oír varias respuestas de cada estudiante, figurarse en qué estadio de razonamiento está o que estadio de razonamiento surgieron estas respuestas y encontrar una guía apropiada, un estadio más alto, para responderle durante las discusiones de clase, o encontrar un estudiante dentro de la clase que se encuentre en esta posición y que lleve la clave del argumento. (FRAENKEL,1976)

Otra crítica proviene de que parece ser que por algunas investigaciones se ha encontrado que los estadios 3 y 4 parecen ser más bien alternativos y paralelos que secuenciales en el desarrollo de la persona. (PETERS,1984)

FLOWERDS,(1977) dice que existe un problema con la invarianza de los estadios - el desarrollo se mueve de un estadio al siguiente - ya que esto puede que no sea una evolución moral sino contingencias del ambiente, y no necesariamente una evolución lógica. El cambio de un niño de un estadio a otro puede haber sido consecuencia de las recompensas del ambiente. Bajo otras condiciones el desarrollo asumiría patrones bastante diferentes.

SCHARF (1978) hace notar que los principios científicos y filosóficos de Kohlberg no han sido totalmente documentados y se han confundido hipótesis con pruebas científicas, teniendo esta teoría más hipótesis que pruebas científicas.

Parece ser que las réplicas de investigaciones que se han hecho no tienen los resultados que él da en algunos estudios, sino que se demuestra que muy

pocos estudiantes cambian o se mueven hacia un estadio superior. (FRAENKEL,1976).

Esto podría venir motivado por el sistema de medición del razonamiento que utiliza el autor. Este sistema ha pasado por al menos cinco transformaciones. Solo recientemente los criterios del sistema de puntuación tienen una cierta credibilidad científica en términos de fiabilidad inter-jueces y otras consideraciones terminológicas.

Otro problema relacionado con los valores es que la teoría de Kohlberg desarrolla el pensamiento cognitivo de los niños acerca del desarrollo moral o del pensamiento moral, cuestión esta de importancia puesto que el ofrecer niveles superiores o grados de razonamiento distintos a los niños o a las personas les da la posibilidad de llegar a captar y comprender un razonamiento que quizás antes no se les hubiera ocurrido. Pero los niños necesitan desarrollarse no solo intelectualmente sino también emocionalmente, si es que el ser humano quiere funcionar como una totalidad. La teoría cognitivo-evolutiva reconoce que los factores afectivos pueden intervenir en los juicios, pero estos primordialmente están en función de los elementos racionales (BECK,1971). Muchas veces el fracaso en comprender el significado de algo viene de una falta de sensibilidad emocional de parte de la persona; podemos intentar ayudar a los niños a comprender un particular aspecto de una ética, pero siempre desde el punto de vista teórico, porque con frecuencia encontramos que falla debido a una carencia de sensibilidad, de interés, de desarrollo emocional, en definitiva una falta de desarrollo no cognitivo. Y aquí queda abierta la cuestión de la educación en valores porque a partir de la teoría de Kohlberg ciertamente no se puede afirmar que sea posible darle a alguien la suficiencia en cuanto a educación en valores o en cuanto el término educación en valores significa.

Por último, queda una investigación amplísima por hacer sobre la manera en que son aprehendidos los valores morales y sobre todo en edades inferiores donde Kohlberg por problemas de instrumento y medición no ha podido llegar.

#### **1.4.2.3. E. Turiely los convencionalismos sociales.**

Un autor dentro de la corriente de desarrollo cognitivo merece ser

destacado por su contribución a clarificar los términos de moralidad del de convención social. Para TURIEL (1980;1984) la mayoría de los problemas que se han podido encontrar en el estudio con el desarrollo moral son debidos a no haber diferenciado estos dos conceptos.

Desde muy temprano el niño participa en grupos sociales y en organizaciones sociales mediante las que desarrolla, dentro de las relaciones con estos grupos, unos conceptos de cultura y organización social. Como parte de su comprensión de la realización social el niño desarrolla conceptos de convenciones sociales. A través de las interacciones sociales el niño también desarrolla juicios morales que son prescripciones acerca de la conducta.

El punto de vista del desarrollo de conceptos sociales de acuerdo a la teoría estructural implica que el niño construye conceptos sociales que forman patrones organizacionales, por lo tanto estos juicios no están determinados por el contenido del ambiente sino que son construcciones que surgen de las interacciones con el ambiente.

Por convención social se entiende uniformidades de conducta que coordinan interacciones de los individuos dentro del sistema social y están determinadas por el sistema social en que se forman: Por ejemplo el modo de vestirse, uso de saludos, maneras de hablar. Los actos de convención social son en sí mismos arbitrarios puesto que no tienen unas bases intrínsecamente prescriptivas. (TURIEL,1980)

Dentro de la convención social cada uno de los actos obedece a una función pero el contenido de estos actos puede variar sin alterar a la función que sirve, hay una violación dentro del dominio convencional cuando una regla sea implícita o explícita se viola pero el individuo debe conocer o poseer información específica de la cultura en la cual está para que esto de hecho sea una transgresión. Este no es el caso dentro del dominio moral ya que las acciones no son arbitrarias en este caso, y la existencia de una regulación social no es necesaria para que un individuo vea un evento como una transgresión. Así el dominio moral no es relativo al contexto social ni está determinado por regulaciones sociales.

En varios experimentos realizados el estímulo que se utilizó no fueron de hecho un estímulo moral, aunque se estaba trabajando y las conclusiones que se sacaron fueron de juicio moral y sobre desarrollo moral, por lo cual el sujeto en

ese momento podía entender que las reglas se limitaban a aspectos de convención social de la situación experimental en concreto. En los experimentos realizados muchos sujetos miran las reglas convencionales como cambiables de un marco a otro, pero no ven las reglas morales como legítimamente cambiables de un marco a otro.

En el dominio moral las regulaciones son formulaciones explícitas de prescripciones, y así las reglas provienen del acto al cual se refieren. Si un acto es intrínsecamente valioso, entonces la regla referida al acto será vista como incambiable, y universalmente deseable.

En la convención social en contraste, las reglas no provienen de el acto al cual se refieren. Una regla es una formulación explícita de una convención. Así la uniformidad conduce a la regla, que guía la acción, desde aquí puede servir para una variedad de acciones, tales reglas serán vistas como cambiables y relativas a su contexto social.

Los resultados de estos estudios en reglas sociales demuestran que la distinción entre moralidad y convención se hace a través de niveles de desarrollo. (TURIEL, 1980: 1984)

En cada uno de estos niveles los actos convencionales son vistos como arbitrarios y relacionados con una concepción de estructura social.

TEORIAS DEL DESARROLLO COGNITIVO:

PRINCIPALES REPRESENTANTES

LAS APORTACIONES DE J. PIAGET

1. Las actitudes infantiles respecto a las reglas del comportamiento, son cambiantes.
2. Los cambios reflejan la transformación de las relaciones sociales.
3. El crecimiento es a modo de secuencia de comportamientos éticos que conducen hacia la autonomía.

LAS APORTACIONES DE L. KHOLGERG

1. El mundo social es organizado a través de seis estadios básicos.
2. El valor esencial de la vida humana es la justicia.
3. Alrededor de la noción de justicia se organiza el conocimiento de las relaciones sociales.
4. Principios:

- a) Hay una secuencia universal invariante.
- b) En cada estadio se debe suministrar un modelo comprensivo de relaciones morales entre persona y sociedad.
- c) Hay una jerarquización de los estadios.

LAS APORTACIONES DE E. TURIEL

1. Hay que diferenciar moralidad de convención social.
2. El niño construye conceptos sociales en el marco de patrones organizativos.

### 1.4.3. TEORIAS COGNITIVISTAS

Dentro de una corriente a la que se podría simplemente denominar cognitivista se encuentran los trabajos de M. Rokeach (1969,1973) que debe mencionarse por las investigaciones realizadas y la influencia que ha tenido. La teoría de Shavers (1976) y la de Clarificación de valores (RATHS, HARMIN,SIMON,1967) .

#### 1.4.3.1. M. Rokeach y la dinámica persona/sociedad.

Para Rokeach el valor es un deseable estado de existencia (valores terminales) o un deseable modo de conducta (valores instrumentales).

Los valores terminales pueden ser a su vez personales - centrados en el yo- y sociales - con foco interpersonal-.

Los valores instrumentales pueden ser de dos tipos: morales, cuando tienen un foco interpersonal o valores de suficiencia, cuando el foco es individual. ( ROKEACH,1973)

Los valores para Rokeach son la fuerza y la fundamentación de actitudes y conducta hacia eventos específicos, personas o situaciones.

Una persona puede tener cientos de actitudes pero solamente unos pocos valores que trascienden y determinan aquellos cientos de actitudes.

Rokeach elaboró un instrumento - que trataremos en el apartado de investigaciones- que constaba de 18 valores terminales y 18 valores instrumentales. Los sujetos debían establecer un orden dentro de cada lista desde el valor de mayor importancia para ellos al de menor importancia.

#### 1.4.3.2. J. Shavers y la reflexión crítica.

SHAVERS (1976) le concede una importancia especial al rol de la reflexión crítica de profesores y estudiantes. Shavers insiste en la necesidad de enseñar las habilidades analíticas específicas que le parecen esenciales para un ciudadano democrático y mientras los análisis de valores se concentran sobre elaborar y ejemplificar una jerarquía de tales habilidades, Shavers le da más

atención a explorar la tradición democrática a partir de la cual las habilidades derivan.

La definición de valor para Shavers es que son estándares y principios para juzgar el mundo, ellos son criterios por los cuales juzgamos cosas como buenas y deseables o malas e indeseables. (HERS et al. 1980)

Los valores pueden ser aplicados conscientemente o pueden funcionar inconscientemente, como parte de la influencia de nuestras guías y sistemas de referencia, sin que seamos conscientes de los estándares implicados en nuestras decisiones.

Esta definición tiene tres elementos a destacar.

La primera es que los valores son conceptos, no sentimientos, expresan sentimientos, pero son más que sentimientos. Tienen un contenido básicamente racional y gracias a este contenido racional pueden ser analizados y comparados con otros valores.

El segundo elemento es que los valores existen en la mente independientemente de la autoconciencia de la afirmación pública, en esa teoría el valor no tiene que ser explícitamente anunciado para considerarse como un valor.

El tercer elemento es que los valores son dimensionales más que categorías únicas. Existen criterios para juzgar lo bueno, malo, correcto o incorrecto.

Para Shavers existen tres categorías de valores principalmente: estéticos, instrumentales y morales.

Los valores estéticos son aquellos estándares por los cuales juzgamos la belleza.

Los valores instrumentales son una serie de estándares para conseguir otros estándares, son derivados más que principios fundamentales: reglas, puntualidad, disciplina, medios para conseguir otra cosa, por ejemplo, el aprendizaje efectivo.

Los valores morales son principios por los cuales juzgamos si nuestras

acciones son apropiadas, Tienen dos características, varían ampliamente en su importancia y aplicabilidad y son algo más que meramente materias de gusto personal.

### 1.4.3.3. Clarificación de valores.

Los teóricos de la Clarificación de valores merecerán una atención especial por parte nuestra en otro capítulo pero es obligado hacer mención de ellos también en esta revisión conceptual sobre los valores.

Los valores deben ser entendidos como “elementos que muestran como una persona ha decidido emplear su vida” (RATHS, HARMIN, SIMON, 1967, p.7 ).

Los valores son los criterios por los que juzgamos cosas buenas, beneficiosas, deseables o de otro lado las malas e indeseables. Podemos aplicar nuestros valores conscientemente o pueden funcionar inconscientemente, como parte de la influencia de nuestras guías de referencia. ( SHAYER, STRONG, 1982)

Para estos autores tanto los valores como el proceso de valoración está claramente influenciado por el dominio cognitivo ya que los estándares son conceptos y la valoración envuelve capacidades y destrezas intelectuales. Al tener una parte intelectual preponderante el valor puede ser definido y clarificado, Pueden ser comparados entre ellos, relacionados entre sí y aplicados como criterio.

Veamos las distinciones que realizan entre emociones-valores y pensamiento-valores:

<u>Emociones</u>	<u>Valores</u>
Aparecen en los primeros años de la vida.	Aparecen cuando lo reconoce el propio yo.
Provocan vergüenza	Provocan orgullo
Ejercen una influencia general.	Son selectivos y pueden controlar la conducta basada en ellos.

Reacción visceral e impulsiva.	Aspecto intelectual: deliberación, meditación, análisis...
Surgen desde dentro	Nos atraen desde fuera
Conductas negativas: agresividad, sumisión, infantilismos	: Apatía, volubilidad, conformismo, indecisión
Tratamiento: primero el de las emociones.	Después el de los valores

### Pensamiento

### Valores

Método de investigación que persigue la comprensión.	Se adhiere un nuevo elemento a la decisión.
Nos hace ver las alternativas importantes.	Nos ayuda a seleccionar entre ellas
Aparece primero	No aparece hasta los siete años.
Mayor grado de incerteza.	
Diversidad de soluciones	Unica solución
Está al servicio de los valores Fuerza motriz	
Conductas: impulsivo, dependiente no comprende, inflexible...(RATHS,HARMIN,SIMON, 1967)	

## TEORÍAS COGNITIVISTAS

### LAS APORTACIONES DE M. ROKEACH

1. El valor es un modo deseable de conducta.
2. El valor es un estado deseable de existencia.
3. Los valores son la fuerza y fundamento de las actitudes y la conducta.

### LA REFLEXIÓN CRÍTICA, DE J. SHAVERS

1. Valor es el principio estandarizado para juzgar al mundo.
2. Los valores pueden ser conscientes e inconscientes.
3. Los valores son conceptos, no sentimientos.
4. Existen en la mente, independientemente de su explicitación pública.
5. Son categorías dimensionales, no únicas.

### TEORÍAS DE CLARIFICACIÓN DE VALORES

#### 1.4.4. TEORIAS HUMANISTAS.

Dentro de la corriente de la psicología humanista pasaremos revista a aquellos autores representativos de esta corriente que han trabajado sobre el tema de los valores: Maslow, Fromm, Rogers, Penoit.

##### 1.4.4.1. La teoría jerarquizadora de A. Maslow.

MASLOW (1982) llama valor a la tendencia del hombre hacia la actualización y la plenitud del ser. Cuando el hombre llega a esa plenitud aparecen los "valores del ser".

Maslow estableció una jerarquización de necesidades que no es otra cosa que una jerarquización de valores, por eso su planteamiento de los valores va unido al desarrollo de la persona. Todo lo que hace crecer a la persona puede considerarse un valor.

Para descubrir los valores en el ser humano estudia aquellas personas que han llegado al máximo desarrollo como seres humanos. Estas personas autodesarrolladas, como él las llama, son las que realizan en su vida los llamados valores libres o de desarrollo. Son valores superiores, como pueden ser la verdad, la belleza, la bondad...La tendencia a escoger estos valores está dentro de los seres humanos por lo que podrían considerarse valores de la especie, pero que sólo unos pocos hombres, gracias fundamentalmente a las capacidades de autoconocimiento, son capaces de actualizar esos valores internos y expresarlos.

El proceso de desarrollo de los valores en los seres maduros es el siguiente:

- Los valores son descubiertos, lo mismo que son creados o contruidos, son intrínsecos a la estructura misma de la naturaleza humana, poseen una base biológica y genética del mismo modo que son desarrollados por la cultura.

- Los valores superiores son aproximadamente lo mismo que descubrimos como elecciones libres, cuando las circunstancias son favorables, de aquellas personas que calificamos de relativamente sanas (maduras, desarrolladas, autorrealizadas, etc.) en los momentos en que se sienten mejores y más fuertes.

- Las tendencias a escoger dichos valores se encuentran débilmente en

todos o en la mayoría de los seres humanos, es decir, que quizá se trate de valores propios de la especie, que se muestran con más claridad y evidencia en las personas sanas, y en estas personas sanas dichos valores superiores se encuentran menos mezclados con valores defensivos (causados por la ansiedad) o valores de cabotaje.

- Lo que buscan las personas sanas es en general bueno para ellas en términos biológicos y que conduce a su propia autorrealización y la de otros. Además, aquello que es bueno para las personas sanas es probablemente bueno para las personas menos saludables y que es aquello que las enfermas escogerían en caso de que fueran mejores electores.

- Estos valores que existen como preferencias o motivaciones en nuestros mejores ejemplares, son, hasta cierto punto, los mismos valores que describen la obra de arte "buena" o la naturaleza en general o al mundo exterior bueno. Es decir, los valores intrínsecos a la persona son en cierta medida isomórficos con los mismos valores percibidos en el mundo y existe un apoyo y reforzamiento mutuo debido a la dinámica entre estos valores internos y externos. (MASLOW,1982)

#### **1.4.4.2. E. Fromm y el desarrollo humano.**

FROMM (1970) establece que el valor es todo aquello que representa un desenvolvimiento y un aumento de las capacidades y potencialidades específicas del hombre. Lo que está al servicio de la vida y del desarrollo del hombre eso es un valor.

El valor tiene una función clara en el ser humano: representan las guías que utiliza para tomar sus decisiones, realizar sus acciones y dirigir sus sentimientos. Por este motivo están estructurados dentro de una jerarquía que le sirve al hombre para someter valores intermedios a valores superiores y así poder llegar a la realización de estos últimos.

Un aspecto interesante en la teoría de Fromm es haber establecido que los sistemas de valores en cada hombre no tienen por qué ser únicos, puede haber un sistema de valores consciente y otro inconsciente, este último en ocasiones puede dirigir más directamente la conducta de las personas. Cuando existe contraposición en estos sistemas es cuando pueden surgir problemas de

desorientación.

#### **1.4.4.3. C. Rogers y los procesos valorativos.**

Los valores para ROGERS (1975,1979) surgen de las experiencias internas u orgánicas del ser humano. Mientras más cerca esté el hombre de sí mismo y de su proceso de valoración más fácil le será no aceptar valores "externos" que le vienen impuestos desde el exterior.

Los valores que el hombre encuentra dentro de sí mismo representan un sistema organizado y fuerte de equilibrio para el ser humano. Pudiendo servirle para enfrentarse con los conflictos y problemas de valores que son comunes en la sociedad actual.

Rogers no establece un concepto de valor definido aunque sí menciona valores introyectados por la sociedad norteamericana, pero su preocupación se centra en el proceso de valoración que veremos más adelante.

#### **1.4.4.4. Los valores culturales en A. Penoit**

La base de las aportaciones de Penoit(1982) se centra en la distinción que realiza entre cosas valoradas y valores culturales.

Las cosas valoradas son acciones, experiencias, hechos... a las que los hombres consideran como un valor.

Los valores culturales son los criterios que permiten evaluar lo valioso de las cosas. Estos criterios están sometidos a la evolución histórica y varían según la cultura del individuo.

Los valores culturales se diferencian a su vez:

- Valores que expresan imperativos generales y abstractos.

Pueden ser considerados universales porque no se inscriben en un contexto social determinado, aunque están mediatizados por ese contexto.

Penoit no explica de dónde surgen estos valores ni cómo se entienden en el ser humano sin referirse al contexto social o cultural o a factores intrínsecos al propio hombre.

- Valores que expresan imperativos referidos a realidades sociales

reconocibles. A pesar de estar en interacción con un contexto cultural concreto no tienen una aplicación directa a ámbitos concretos del comportamiento.

- Valores culturales aplicados.

Hacen referencia a situaciones concretas de la vida cotidiana.

Mientras los valores culturales abstractos no tienen aplicaciones a situaciones concretas, los valores aplicados exigen una valoración de la situación a la cual se van a aplicar y por lo tanto un elemento de subjetividad y de revisión en el sujeto. Por otra parte, siempre hay un criterio para valorar las cosas y puede emplear múltiples criterios de los cuales ser o no consciente.

El hombre se construye su sistema de valores en relación a cada una de estas distinciones de valores que existen. Este sistema, como tal, tiene relación entre sí, tanto sea si se lo construye a partir de cosas valoradas, valores culturales generales o aplicados.

## TEORÍAS HUMANISTAS

### A. MASLOW

1. Los valores del ser aparecen en la plenitud.
2. Jerarquiza las necesidades humanas.
3. Las personas autodesarrolladas se realizan a través de los valores libres o superiores (verdad, bondad, belleza).
4. El proceso de desarrollo de valores comprende:
  - a) Descubrimiento..
  - b) Elección libre de valores son propios de la especie.
  - c) Se busca lo bueno en términos biológicos y de autorrealización.
5. Los valores personales son isomórficos con los percibidos en el mundo.

### EL VITALISMO DE E.FROMM

El valor es la guía para la toma de decisiones.

### C. R. ROGERS

El valor surge de experiencias orgánicas.

### LO VALORADO Y LOS VALORES CULTURALES DE A. PENOIT

Contraste entre lo valorado y el valor cultural.

El valor cultural es criterio que permite evaluar.

#### 1.4.5. TEORIAS EXISTENCIALISTAS.

Plantearemos ahora la corriente existencial dentro de la psicología y los autores que desde ella se han ocupado del valor.

##### 1.4.5.1. R. May y la conciencia generadora.

Parecidos a los planteamientos que hemos expuesto sobre Rogers, MAY (1973) coincide en que las personas, cada día más, tienen unos valores impuestos desde el exterior por una serie de agentes sociales que les indican lo que está bien o mal o lo que deben o no deben hacer. Estos criterios externos que no tienen nada que ver con la persona y son totalmente ajenos a ella, producen una serie de manifestaciones a nivel personal como pueden ser la apatía, el conformismo y la ansiedad.

Los valores son aquello que pone al hombre en contacto íntimo con la propia existencia y posibilita el cargar de sentido y significado esa existencia. Solo así puede plantearse metas significativas en la propia vida que aboquen a un compromiso dentro de un estado de vida determinado.

¿ De dónde surgen los valores?. Para May de la propia conciencia. El ser humano tiene una capacidad valorativa intrínseca que le permite descubrir y desarrollar sus propios valores. Este descubrimiento lo realiza a base de identificar experiencias cargadas de significado. La interpretación que hace de estas experiencias las traduce a abstracciones simbólicas que están siempre mediatizadas por la propia cultura.

##### 1.4.5.2. V. Frankl y la creatividad.

Para FRANKL (1978) los valores son constitutivos del ser humano, pueden darse cambios o modificaciones de estos valores pero seguirán estando presentes en el actuar humano.

Este autor une el sentido de los valores al sentido de la existencia que el ser humano es capaz de imprimir en su vida, este sentido de la existencia debe

encontrarlo cada uno dentro de sí mismo.

Las búsqueda del sentido y la realización de los valores son las tareas fundamentales que definen al hombre

Frankl distingue tres tipos de valores: los creadores, los vivenciales y los de actitud.

El valor para Frankl está inmerso en el descubrimiento del sentido de cada situación particular. Un hecho, acontecimiento o situación posee dentro de sí un sentido que el hombre que está inmerso dentro de ella debe descubrir. Este descubrimiento del sentido comporta una exigencia que le lleva a la realización de unos valores.

Los valores surgen de unas situaciones vitales típicas que el hombre ha experimentado dentro del campo relacional. Estos valores universales surgidos de las situaciones vividas en relación con otros hombres se concretarán en una situación personal, con una manera de realizar y percibir también personal.

## LAS TEORÍAS EXISTENCIALISTAS

### ROLLO MAY

Los valores a) Pueden venir impuestos del exterior.

b) Ponen al hombre en íntimo contacto con la propia existencia.

c) Surgen de la propia conciencia.

### VIKTOR FRANKL

Los valores son constitutivos del ser humano.

Tipos de valores:

a) Creadores

b) Vivenciales

c) De actitud.

#### 1.4.6. LOS ESTUDIOS DEL EQUIPO DEL I.E.P.S.

Una característica del equipo del IEPS es haber trabajado de manera interdisciplinar en el tema de los valores, agrupando a especialistas de diversas disciplinas: psicólogos, pedagogos, filósofos, sociólogos...etc.

Habría que distinguir entre las aportaciones filosóficas o de reflexión filosófica que este grupo ha hecho en torno a los valores y las aportaciones empíricas basadas sobre todo en investigaciones.

Los estudios que llevó a cabo el IEPS tienen especial interés para nosotros por los resultados de sus investigaciones y las metodologías puestas a prueba y trabajadas dentro del campo de los valores. También merecen destacarse los trabajos realizados sobre el proceso de valoración e incluso el planteamiento del valor en las distintas edades. (IEPS, 1979,1981). Pero estos elementos tendremos ocasión de estudiarlos en otros apartados de este trabajo.

En esta aproximación a conceptos de valor nos interesa solamente ver cómo han definido el valor y las características que le atribuyen. Seguiremos el trabajo de BARTOLOME (1981).

Los valores inspiran juicios y criterios que orientan la conducta. Tienen una finalidad propia dentro del ser humano porque le permiten buscar un sentido a la vida y realizar en lo que le es más propio y constitutivo suyo: en la capacidad de optar libremente en su propia realización personal.

Una de las características del valor es su jerarquización. Cada hombre va construyendo su propia y peculiar organización jerárquica. Esta jerarquización puede ir cambiando a lo largo del tiempo y en función de las situaciones con las que se encuentre. Según la misma autora, no es fácil llegar a realizar una organización de los valores, establecer un orden de prioridades entre unos y otros, el sujeto llega a esto mediante tanteos que realiza tanto a nivel de juicio como de conductas.

Bartolomé realiza una distinción en un intento de operativizar los valores entre:

- Creencias de valor: se trata de la dimensión cognitiva del valor, su conceptualización, bien aparezca expresada verbalmente, bien se halle implícita

en el sujeto que la reconoce al contacto con determinados materiales.

- Valores operativos: son los valores que ponemos en juego en la elección de determinados cursos de acción. Hacen referencia a la vida.

Esta distinción nos parece sumamente importante de cara a poder establecer diferencias en los valores que expresen los sujetos en distintas situaciones y de diversas maneras.

#### 1.4.7. SINTESIS CRITICA.

Dentro de los estudios psicológicos y pedagógicos acerca de los valores hemos comprobado unas constantes que queremos remarcar:

1) Los valores son intrínsecos al hombre y surgen desde dentro de sí mismo. En su interior debe buscar aquellos valores que le ayudan a su propio crecimiento y ponerse en contacto con su proceso de valoración. Humanistas y existencialistas concuerdan en este punto. A esto le agregaríamos la opinión de los existencialistas que los considera propios de la especie.

2) Se organizan en una jerarquía o en sistemas, que pueden ser tanto conscientes como inconscientes.

3) Existen unos valores superiores propios de la especie. Aunque estudiados a partir de personas con un status reconocido en una sociedad determinada.

4) Tienen una finalidad básica: darle sentido, equilibrio, encaminar al hombre en su vida, hacer que se plantee metas con compromiso.

5) Se insertan en una situación y en un contexto histórico-cultural-social.

6) Hay una relación entre desórdenes de la personalidad y conflictos de valor que se encuentra en todos los autores estudiados anteriormente.

## 1.5. VALORES, DESARROLLO MORAL Y CONCEPTOS AFINES.

Habría que intentar distinguir los conceptos de moral o moralidad y valores antes de seguir con los estudios teóricos sobre valores ya que estos dos conceptos deben ser clarificados.

La respuesta es difícil y urgente dada la amplitud y diversidad de los estudios.

Todos los investigadores que escriben acerca del desarrollo moral hablan acerca de valores. El desarrollo moral siempre implica desarrollo de valores, pero no todos los valores son valores morales y el problema es que los investigadores no establecen una conexión explícita y no profundizan ni se pronuncian sobre el tema conceptual o terminológico.

*Este hecho puede resultar perjudicial en el avance del tema, ya que podemos estar valorando cosas distintas de las que en realidad proponemos o podemos juzgar o diagnosticar en base a cosas distintas de lo que creemos que estamos haciendo. El problema se nos agrava en disciplinas empíricas donde al avance científico corre parejo con una clara delimitación de conceptos que luego puedan transformarse en definiciones operativas.*

Pensemos también en el establecimiento de categorías o clasificaciones de valores. Sin esta delimitación conceptual nos estamos moviendo en el aire, ¿cómo distinguimos los que puedan ser valores sociales de los morales o éticos?, ¿qué clase de valores están promoviendo ciertas metodologías como la Clarificación de Valores?. Recordemos que hay estudios, como el de Rockeach, que engloban toda clase de valores que pudieran aparecer en distintas clasificaciones sin pronunciarse sobre este tema.

Para la cuestión de las clasificaciones o categorías de valores puede consultarse la obra de MARIN (1976) donde aparecen las más importantes y conocidas hasta el momento. Debe recordarse que estas categorizaciones han surgido como elaboraciones conceptuales acompañando una determinada teoría y que la validez empírica de ellas está por comprobar.

Según Kohlberg ( MIFSUD,1983) la moralidad es un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o el role-taking, hacia poder

ponerse en el lugar del otro. También es un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o igualdad en la relación de una persona con otra.

Según este autor el desarrollo moral es un movimiento progresivo hacia la fundamentación de los juicios morales sobre los conceptos de justicia.

El juicio moral se refiere a una modalidad de evaluación prescriptiva de lo bueno y recto, socialmente hablando. Las otras modalidades de los juicios pueden pertenecer a una evaluación prescriptiva de la verdad o la estética, la descripción o el análisis de los fenómenos naturales, o el cálculo pragmático de las consecuencias.

Un principio moral es una modalidad de opción que es universal, una regla de opción que deseáramos que todas las personas asumieran siempre en todas las situaciones. Queda libre de contenido cultural definido; a la vez trasciende y asume leyes sociales particulares y, por ende, tiene una aplicación universal.

Un principio moral es una orientación general de opción más que una regla de comportamiento aplicable a toda persona humana y en toda situación.

El principio de justicia es una medida básica, universal y central al desarrollo del juicio moral. La justicia es la preocupación por el valor y la igualdad de todos los seres humanos y por la reciprocidad en las relaciones humanas, es el resumen de todos los principios. (MIFSUD,1983)

PURPEL Y RYAN (1976) se preguntan ¿ a qué hace referencia el término moral?. Afirmando que se refiere a algo que siempre envuelve un tema que toma consideración principios o valores relevantes. Una cuestión moral establece una relación entre las decisiones y los principios que una persona tiene.

Se refiere a la toma de decisiones personales y sociales, y los principios, ideales y valores bajo los que la inteligencia humana toma sus decisiones. También puede ser usado en sentido evaluativo y significa lo cierto como opuesto a equivocado o inmoral. Una particular acción que debemos hacer, no es una cuestión de certeza o equivocación, sino que es la verdadera acción, que envuelve temas de bueno o malo.

Lo principal para estos autores es que la naturaleza del pensamiento moral son destrezas y capacidades de toma de decisiones.

El objetivo de la moralidad es ayudarnos a ver nuestras decisiones bajo la guía de una más comprensiva visión de vida y construir un estilo coherente de

vida.

PINE Y BAY (198) hacen un intento de delimitación terminológica:

**Valores:** criterio para determinar los niveles de bondad, mérito o belleza, Una guía personal que da dirección a la vida, ayuda a relacionarse con el mundo y propone presupuestos de acción.

**Educación en valores:** el intento explícito de enseñar acerca de valores o/y valoración que sería el proceso de desarrollar o actualizar valores.

**Educación moral:** la directa o indirecta intervención de la escuela o institución que afecta la conducta moral y la capacidad de pensar acerca de temas de correcto e incorrecto.

Esta delimitación de Pine y Bay muy poco puede aportarnos. Mucho más esclarecedora en cuanto al término moral es la presentada por PURPEL y RYAN pero en resumidas cuentas poco nos ayudan en investigación empírica, porque ¿qué son valores relevantes?, y ¿la toma de decisiones solo afecta a valores morales?. Parece ser que los autores tenían en mente una indiferenciación entre valores morales y sociales lo que de hecho sería un error incluso por las aportaciones que teóricos del desarrollo moral han ido haciendo. Parece ser que el desarrollo moral, y por tanto la moralidad, obedece a ciertas leyes universales mientras que es dudoso que pueda decirse lo mismo de los valores sociales.

Los estudios de TURIEL (1980) al que ya hemos tratado en otro apartado establecen la diferenciación entre el término moral y el término convención social que son los esfuerzos del niño por comprender el sistema social.

Durante el desarrollo el niño desarrolla una orientación sociológica a través del cual forma conceptos de cultura y organización social. Las convenciones sociales están dirigidas por la sociedad, son reguladas por la organización social, son arbitrarias ya que no tienen una base prescriptiva intrínseca. Dentro del dominio convencional solamente pueden ser miradas como transgresiones las violaciones de implícitas o explícitas regulaciones. Dentro del dominio moral las acciones no son arbitrarias y la existencia de una regulación social no es necesaria para que un individuo vea un evento como transgresión.

No está determinado por reglas sociales.

La distinción entre convención y moralidad implica el sentido de justicia, los niños desarrollan conceptos de justicia que aplican a un limitado campo de temas incluyendo el valor de la vida física, daño psicológico para otros, verdad, responsabilidad...."Las consideraciones morales al revés que las convenciones, resultan de factores intrínsecos a la acción así como de sus consecuencias" (TURIEL, 1980, p. 72)

Las experiencias que originan conceptos social-convencional son distinguibles de las experiencias que producen conceptos morales.

Los teóricos del desarrollo moral están más interesados en investigar y establecer las relaciones entre conceptos como juicio moral, razonamiento moral y conducta moral (BLASI, 1980) que en delimitar el término valor moral de otros valores.

A nivel operativo queremos ofrecer la siguiente delimitación, podríamos decir que todo criterio que guíe la acción y la oriente como una preferencia importante para la vida de un sujeto y que ha sido elegido libremente es un valor, mientras que valores morales son aquellos que representan unos criterios idealizados de actuación, donde se coloca el "deber ser". Puede representar una definición sencilla pero es más operativa de cara a la investigación ya que hemos visto la poca clarificación que existe entre estos dos términos.

Los investigadores del desarrollo moral tienden a olvidar que existen otras clases de valores que no son los estrictamente morales y nada más entran en el plano de estos; mientras que, en algunas ocasiones, los investigadores de "valores" en general olvidan también delimitar clasificaciones de valores y los aglutinan todos en un mismo apartado.

Es más fácil delimitar los conceptos de valor de otros afines como son actitud, ideal, creencia, interés y necesidad.

Ofrecemos el análisis esclarecedor que hace de estos conceptos MCKINNEY (1980):

**Diferencia entre valores e ideales.**

Se distinguen por el elemento de selección. Los ideales no siempre

implican una elección y el valor sí.

La cultura en la que una persona se desenvuelve retiene ciertos ideales, pero estos solamente llegan a ser individualmente escogidos como valores cuando una persona usa aquellos ideales como un camino de hacer elecciones. Estas elecciones pueden ser algún objeto deseado o alguna conducta que es personalmente retenida como correcta o apropiada para el individuo.

Solamente cuando los ideales suministran alguna dirección para la conducta personal llegan a ser acogidos como valores.

### **Diferencia entre valores y creencias.**

Se distinguen por el elemento de consentimiento

Una creencia implica un juicio sobre si algo es verdadero o falso, en el sentido de ser personalmente aceptable o inaceptable.

En este sentido los valores son una clase particulares de creencias que tienen que ver con lo apropiado o aceptable de la conducta, eventos u objetos, no si las conductas, eventos u objetos existen.

### **Diferencia entre valores y necesidades.**

Se distinguen por el elemento de cognición.

Estos términos han sido intercambiables para autores como Maslow que usa el término de autoactualización para referirse tanto a una necesidad como a un valor de alto orden.

White basó su lista de valores en un primer catálogo de necesidades que fueron desarrolladas por H. Murray, pero otros investigadores, como M. Rockeach, establece las diferencias entre necesidades y valores definiendo estos últimos como la representación cognitiva y transformación de necesidades. Una necesidad podría solo envolver un déficit biológico mientras que el valor implica una proposición compleja que envuelve cognición, selección, afecto y consentimiento ( KLUCHOHN,1969).

El ser humano puede hacer la transformación de una necesidad en un valor, por ejemplo el sexo se transforma en amor, intimidad, afectividad.

### **Diferencia entre actitud y valor.**

Las actitudes son más específicas y los valores más globales y pueden

delinear una serie total de actitudes.

Actitud significa una tendencia a responder. Valores se refiere al complejo total de tales tendencias. Por eso existe correlación entre tales actitudes. La correlación entre tales actitudes debe ser descrita como un valor. Un *Valor* de rendimiento puede delinear actitudes hacia tests, libros, profesores...

**Diferencia entre intereses y valor:**

Los valores son más duraderos que los intereses y están más relacionados con la esencia de la definición de uno mismo. Los intereses son más transitorios. Rockeach dice que mientras un interés puede ser una manifestación de un valor, es un concepto más pequeño que valor desde que no puede ser clasificado como un modo idealizado de conducta o un estado final de existencia. (MCKINNEY, 1980, p. 202-203).

## **1.6. UNA APROXIMACION AL CONCEPTO DE VALOR DESDE LOS ESTUDIOS ANTERIORES.**

En esta aproximación a un concepto de valor hacemos constar que la filosofía desde sus planteamiento teóricos ha conseguido aportar temas valiosos de reflexión para las ciencias empíricas. Algunos de estos temas vuelven a ponerse sobre el tapete mediante estudios empíricos como son: la introducción de todos los elementos: cognitivo, afectivo y volitivo del ser humano dentro del valor; la organización y jerarquización que caracterizan a los valores y el significado que tienen en la vida de la persona.

Pero coincidimos con KERLINGER (1972) que el estudio empírico sobre los valores ha de contestar todavía multitud de preguntas que sólo mediante disciplinas empíricas y con réplicas repetidas de investigaciones pueden contestarse.

Después de este repaso a los diversos enfoques en que son entendidos los valores hemos extraído unos puntos comunes a autores y disciplinas y que para nosotros representan nuestra visión del valor.

1) Queremos insistir en primer lugar sobre la importancia del valor en los seres humanos. El valor aporta elementos propios a la vida psíquica de la persona. Recordemos aquí a autores humanistas y existencialistas, autores psicológicos, antropólogos y a autores dentro del campo educativo.

El valor es constitutivo del ser humano, le ofrece pautas para la acción, guía y organiza sus elecciones, le pone en contacto con su mundo interno y le orienta hacia un compromiso con unas prioridades que ha elegido y organizado en su vida.

En relación estrecha con este punto tendríamos que esos criterios que orientan la acción que son los valores producen un desarrollo estable y equilibrado en la persona. De ahí que muchos autores insistan en la relación conflictividad-anomalías de la personalidad y la conducta con la conflictividad o no clarificación de valores.

2) Los valores deben ser asumidos por la persona, los patrones externos

impuestos desde el exterior pueden provocar alienación de la persona porque las guías de acción que son los valores no están en contacto con su mundo personal e interno, es decir con su propio sí mismo.

3) La contextualización histórico-cultural-social es un elemento clave en la génesis y desarrollo de los valores. Las investigaciones empíricas de los antropólogos y psicólogos no dejan de poner en duda la importancia del elemento social del valor.

Siguiendo con una exposición lógica de los puntos que presentamos no existen contraposición entre los dos primeros y este.

El valor tiene un significado personal pero tiene también indudablemente un significado social - dos elementos que no pueden desligarse de la persona - y aporta elementos valiosos a la vida social.

Los valores se ponen en funcionamiento en una relación social y en las interacciones sociales.

Por otro lado los valores no pueden ser asumidos ciegamente ni imperativamente por cada sujeto, sino que este recrea y hace suyo de nuevo cada valor. Pero la manera en cómo los concibe la persona, cómo los realiza y los cambios que pueda tener lugar en ellos están sometidos a una realidad histórica y cultural. Recordemos los estudios antropológicos e incluso las réplicas a Kohlberg.

LADSIERE(1978) dice que el sentido ético y los valores tienen un papel central en el sistema de valores de una cultura porque determinan:

- los modelos de comportamiento, puesto que prescriben las normas de acción.
- los principios de elección.
- los criterios de apreciación.
- las motivaciones a partir de las cuales se fijan los objetivos concretos a corto o a largo plazo.

4) En esta aproximación personal al concepto de valor recogemos la diferenciación que hace Bartolomé sobre los distintos tipos de valores. Por un lado tendríamos las creencias de valor que deberían ir más unidas a la vida cognitiva y por otro las vivencias de valor, o los valores que el sujeto pone en acción, más unidos a la vida afectiva. En un planteamiento coherente estos dos tipos de

valores deberían ir a la par en cada sujeto, pero este es un punto que falta comprobar.

5) Creemos que existe un consenso en admitir que hay ciertos valores a los que podría llamarse universales porque se observan en todas las razas y culturas. Los autores difieren en cómo explicarlos y de dónde provienen. En este sentido los antropólogos fundamentan estos valores universales en coordenadas intrínsecas al ser humano como son la biológica y la social, lo que explicaría que se den ciertos valores en contextos histórico- culturales distintos pero que tienen una finalidad dentro de estas dos coordenadas.

6) Como último punto queremos remarcar la importancia del elemento cognitivo en los valores. Sin querer olvidar el elemento afectivo y el volitivo, encontramos que tanto en Piaget y Kohlberg como en los cognitivistas e implícitamente en autores humanistas y existencialistas este elemento representa un peso considerable dentro del mundo de los valores.

El análisis de las propias vivencias y de la realidad, la maduración - elementos necesarios para la autorrealización (MASLOW, 1982), el compromiso con los valores (FRANKL, 1978), el contacto con el interior (ROGERS, 1979), etc. - sólo puede darse a partir de un momento evolutivo que presente unas ciertas capacidades cognoscitivas.

Los autores de la clarificación de valores sitúan esta edad en los siete años, de hecho es cuando el sujeto ha podido desarrollar unos avances en el pensamiento que van acompañados con una entrada en un mundo social más amplio y las relaciones que por consiguiente de aquí se derivan. Sin estas ciertas capacidades cognoscitivas el sujeto tendrá dificultades para distinguir, además, hasta qué punto está solamente copiando o imitando valores que le envuelven de un medio que es el referente para él, como es la familia en los primeros años. Para nosotros esto nos daría la pauta para establecer cuándo comenzar a trabajar en un estudio descriptivo de valores.

Citando a un autor (DUKES,1954), los autores del campo psicológico en general e incluso los antropólogos explican los valores a partir del mundo adulto pero faltan comprobar muchos aspectos de los valores en el niño para que no sea una conceptualización que se hace el mundo adulto de lo que espera encontrar en el mundo infantil.

## 2. EL PROCESO DE VALORACION.

El objetivo de este capítulo es explicar el proceso de valoración desde el punto de vista de los autores que se han ocupado de él.

Dividiremos el apartado entre aquellos autores que han estudiado el proceso de valoración de una manera diacrónica y aquellos otros que lo han trabajado como un proceso sincrónico.

Un elemento común a los autores que trabajan el proceso de valoración es hacer partir sus planteamientos de las circunstancias sociales que estamos viviendo. Estas circunstancias entre las que se encuentran la agitación de la vida social, la variedad de contextos y de elecciones con que se enfrentan los sujetos, los criterios cambiantes y diversos etc. , hacen que sea imposible plantearse un traspase directo de los valores del mundo adulto al mundo infantil.

Todo sujeto debe establecer y reflexionar sobre el sistema de valores que creemos tener y el que quisiéramos tener y buscar puntos de referencia claros y significativos que puedan ser utilizados dentro de nuestra sociedad.

### **2.1. AUTORES QUE HAN TRABAJADO EL PROCESO DE VALORACION DE UNA FORMA DIACRONICA.**

Estos autores ( MAY,1973; ROGERS, 1978) parten de la idea de que el proceso de valoración se da a través del tiempo y en relación con aspectos de maduración y de cambio del ser humano. Es decir, las transformaciones que se originan en el ciclo evolutivo llevan emparejadas unas transformaciones en el proceso de valoración. Estas transformaciones no necesariamente son positivas, entendidas como proveedoras de enriquecimiento para el ser humano, sino que por el contrario y en función de cómo se va realizando el proceso, pueden representar un retroceso, una marcha atrás y una desconexión con la fuente donde se origina el proceso de valoración que es el interior de la persona (ROGERS,1979).

### 2.1.1. EL PLANTEAMIENTO DE MAY SOBRE VALORES DEL MUNDO INFANTIL Y MUNDO ADULTO.

R. May (1973) establece que en los primeros años de la vida los valores están relacionados con la preservación de la propia existencia. Estos valores como son el cuidado, la alimentación, el amor, dejan de ser prioritarios a medida que se va dando un proceso de maduración.

En este proceso madurativo los valores son transformados, no como una extensión de los primeros, sino en otros distintos que no están ligados a una satisfacción de necesidades.

Surgen en estos cambios y en estas transformaciones nuevos valores como pueden ser el deseo de alcanzar éxito en la vida, ser reconocido por los demás etc.

Las necesidades primarias y los valores asociados a ellas pertenecen a la primera época de la vida. Si el hombre realiza un proceso de maduración positivo va adquiriendo valores no sometidos a la reducción de una necesidad ni a la situación inmediata que está viviendo. Los valores que van surgiendo son capaces de trascender tiempo y espacio.

En este autor la variable que explicaría el proceso de valoración a través del ciclo de la vida es la maduración, maduración entendida en un sentido global. Primero el niño tiene unas valoraciones muy ligadas a las situaciones inmediatas y a una reducción de necesidades primarias que representan prioridades en este momento evolutivo. El cambio que sobreviene hace que el sujeto pueda elevarse de las situaciones que vive en un contexto y en un tiempo y adquirir valores superiores.

May no explica cómo ocurre ese proceso de valoración ni cuáles son sus características dentro de cada etapa del ciclo evolutivo, simplemente hace constar las diferencias de valores ocasionadas por el factor madurativo. Las características de este proceso están trabajadas por C. Rogers.

## 2.1.2. EL PROCESO DE VALORACION EN ROGERS.

Rogers, (1975) establece unas diferencias entre el proceso de valoración que se da en el niño y el que se da en el adulto.

Las características del proceso de valoración del niño son:

1. Es un proceso flexible y cambiante. No es un sistema fijo.
2. La fuente del proceso de elección está dentro de sí mismo. El es el centro de valoración.
3. Establece preferencias y rechazos en función de aquellas experiencias que mantienen y enriquecen su organismo.

En el proceso de cambio que va originándose el sujeto toma para sí las actitudes que tienen los demás. Introyecta y aprende una larga lista de valores concebidos y los adopta como propios aún cuando puedan discrepar con sus vivencias. Estos conceptos no están basados en su propia evaluación y tienden a ser inamovibles y rígidos.

Este cambio, según Rogers, se da por el deseo que tiene el sujeto de ganar o mantener el amor y la aprobación de los demás; renuncia así a ser el foco de evaluación y lo transfiere a otros. Una de las características claves en este proceso de valoración es que desconfía de sus propias experiencias y vivencias.

Algunas de las pautas comunes que el adulto introyecta en la sociedad norteamericana son:

- La desobediencia es mala.
- Aprender una acumulación de datos eruditos es altamente recomendable.
- El arte abstracto es bonito.
- Amar al prójimo es una actitud deseable.
- Es preferible cooperar y trabajar en equipo que hacerlo en solitario.
- Hacer trampas denota inteligencia y es deseable.
- Hay unos objetos más deseables que otros (coca-cola, coches etc.).

Las características del proceso de valoración del adulto son:

1. La mayoría de sus valores son introyectados.
2. La fuente o lugar de evaluación es externa generalmente.

3. El criterio para aceptar valores es el grado en que obtendrá afecto y aprobación de los demás.

4. A menudo hay discrepancias entre las pruebas obtenidas por propia experiencia y los valores concebidos, pero esta discrepancia no es reconocida ya que provocaría un conflicto en su sistema de valores.

5. Se siente profundamente inseguro y constantemente amenazado en su sistema de valores porque ha desplazado el lugar de evaluación a otros.

Estas discrepancias entre el proceso de valoración del niño y el proceso de valoración del adulto son debidas a que el adulto ha eliminado la reflexión sobre sus experiencias reales, ha separado su estructura intelectual del proceso de valoración propio que permanece desconocido dentro de sí.

El hombre moderno, según Rogers, sufre una alienación fundamental, vive fuera de sí mismo y ajeno a sus experiencias y a su interior, esto es lo que provoca los problemas que existen de contradicción dentro de sí mismo.

Rogers establece consideraciones en cuanto al proceso de valoración en sí y en cuanto a las características de ese proceso en la persona madura.

Consideraciones sobre el proceso de valoración:

1. Tiene una base organísmica.
2. Sólo contribuirá a la autorrealización si el individuo está abierto a sus vivencias más íntimas y personales.
3. Los valores de las personas que tienden a una mayor apertura hacia sus experiencias, tienen una base organísmica común.
4. Esta orientación común tiende a desarrollar al individuo y a los miembros de su comunidad y contribuye a la supervivencia y evolución de la especie.

Características de la valoración en la persona madura:

- Es fluido, flexible, sus valores no son rígidos, están en continuo cambio;
- Tiene un alto grado de diferenciación;
- El pasado y el futuro están presentes y entran en el momento de la valoración;
- Las elecciones a veces son conflictivas y difíciles;
- No existe garantía de que la elección preferida contribuya a la autorrealización;

- Es posible corregir errores;
- Tiende a ampliar al máximo el proceso de realimentación y puede dirigirse hacia el verdadero objetivo de la realización personal.

Como hemos visto Rogers distingue entre adulto y persona madura, no toda persona adulta ha llegado a la madurez. Nos encontramos de nuevo con la maduración como la variable que interviene en el proceso de valoración. Cuando el autor habla de organísmico no equipara este término con el de físico o fisiológico, sino que se refiere a toda una serie de características de tipo afectivo y cognitivo que constituyen la persona como tal.

Rogers también puntualiza que un determinado clima repercutirá en una evolución que favorezca el enriquecimiento personal, sin embargo no especifica ni analiza características de ese clima ni cómo debe desarrollarse o guiarse al ser humano para que realice ese proceso de valoración de la persona madura.

## **2.2. AUTORES QUE HAN TRABAJADO EL PROCESO DE VALORACION DE UNA FORMA SINCRONICA.**

Para estos autores el proceso de valoración se da a lo largo de la vida y en cada momento. Es un proceso cíclico en el que el sujeto está inmerso desde el momento que puede ponerse libremente en contacto con unos valores, diríamos desde que tiene capacidad para realizar el proceso de valoración.

En cada momento evolutivo el sujeto entra en el proceso de valoración, hay unos elementos de este proceso que son más significativos que otros en cada ciclo evolutivo, pero de alguna forma todos están presentes y reorganizándose continuamente a medida que el sujeto va acumulando experiencias y cambiando.

### **2.2.1. AUTORES DE LA CLARIFICACION DE VALORES.**

Los autores de esta corriente (RATHS, HARMIN, SIMON. 1967) no entran en valores específicos del mundo infantil y del mundo adulto, sino en un análisis detallado del proceso para obtener estos valores.

El proceso de valoración y la conceptualización del valor están muy unidos en estos autores, tal como antes exponíamos el término valor lo reservan para aquellas creencias, actitudes, actividades y sentimientos individuales que

satisfacen una serie de condiciones o criterios, a menos que no se hayan satisfecho todos los criterios no podemos llamar a algo un valor para el sujeto.

El proceso de valoración es el siguiente:

1. Elegir libremente o haber sido seleccionado libremente.

Si se tiene un criterio que guíe la vida debe ser el resultado de una elección libre. Si hay coerción, probablemente no permanecerá mucho tiempo en el sujeto, más si la coerción es externa.

2. Haber sido escogido entre diversas alternativas.

No puede haber una elección individual si no hay alternativas para realizar esa elección.

3. Haber sido escogido después de la consideración de las consecuencias de cada alternativa.

La impulsividad en la elección no conduce al valor tal como es entendido aquí. La elección debe surgir de haberle dado un peso y un significado a lo que se ha elegido. Solamente cuando las consecuencias de cada alternativa se comprenden con claridad, se puede hacer una elección inteligente.

4. Sea apreciado y estimado.

La elección del valor debe producir una satisfacción en el sujeto. Después de haber realizado una elección reflexiva el sujeto tiene que implicarse en esa elección y estar contento con haberla realizado.

5. Poderlo reconocer públicamente.

El sujeto debe estar dispuesto a afirmar su elección cuando sea preguntado acerca de ella. Debe existir un deseo de afirmar públicamente los valores. Si un sujeto está avergonzado de una elección o no quiere reconocer su posición, entonces no se trata de un valor para el sujeto sino de cualquier otra cosa.

6. Haberlo incorporado a la conducta real.

Cuando el sujeto tiene un valor debe mostrarse en muchos aspectos de su vida. El sujeto pone su tiempo y sus energías al servicio de sus valores. Cuando un valor está presente la vida entera está afectada.

7. Aparezca repetidamente en el transcurso de la vida.

Cuando un sujeto ha hecho la elección de un valor muy probablemente aparecerán repetidas ocasiones en su vida donde tendrá que ponerlo en juego de nuevo. Esto ocurrirá en situaciones diferentes y a través del tiempo. No podemos pensar que algo es un valor cuando aparece una vez en la vida y nunca surge de nuevo. Los valores tienden a tener una persistencia y a conformar patrones de vida.

Estos criterios quedan reducidos a tres procesos: Elegir, estimar y actuar.

La elección recoge los tres primeros puntos: (1) libremente; (2) de varias alternativas; (3) después de la consideración de las consecuencias de cada alternativa.

La estimación los dos puntos siguientes: (4) quererlo; (5) desear afirmarlo públicamente.

Y el actuar los dos puntos restantes: (6) hacer algo con la elección realizada; (7) repetidamente.

Todos estos criterios colectivamente definen el proceso de valoración y a los resultados del proceso de valoración es a lo que se llaman valores.

### 2.2.2. LAS APORTACIONES DEL EQUIPO DEL I.E.P.S. AL PROCESO DE CLARIFICACION DE VALORES.

El proceso de valoración estudiado por el IEPS (1979;1981) está en relación estrecha con la taxonomía de objetivos de la educación dentro del ámbito de la afectividad. A este proceso de valoración lo definen como el "proceso mediante el cual un valor va integrándose progresiva y definitivamente en la vida de un individuo" ( IEPS,1979, p. 214). Este esquema del proceso de valoración queda más explicitado en la obra del IEPS (1981).

Elementos básicos del proceso de valoración:

#### 1. Captación del valor.

Existen unas condiciones personales de captación de un valor, estas condiciones vienen expresadas por la realidad biológica del sujeto; el clima afectivo que necesita; ha de ser provocado por una experiencia; darse en situaciones reales y dentro de una comunidad.

## 2. Preferir un valor.

Que abarca el discernir qué valores están en juego en una situación dada y optar, lo que entraña un juicio de valor. Aquí intervienen los elementos afectivos y cognitivos sin olvidar elementos biológicos y socioculturales.

## 3. Adhesión a un valor.

Cuando se ha optado por un valor se tiene la necesidad de identificarse con él. Es un grado mayor de aceptación de un valor determinado.

## 4. Realización de un valor.

Traspasar los valores que uno ha elegido a la conducta cotidiana donde estos valores deben operativizarse para llevarse a la práctica.

## 5. Compromiso con un valor.

De una manera estable y no ocasional. El compromiso requiere una afirmación pública y una defensa del valor.

## 6. Comunicar el valor.

No se refiere a transmitir contenidos sino vivencias del sujeto. El sujeto que comunica un valor está testimoniando una actitud a un interlocutor de una manera propia ya que ha personalizado el valor al integrarlo en su vida.

La comunicación de un valor se expresa a través de multitud de canales.

## 7. Organización del valor.

Los valores están organizados unos con otros y es tarea del sujeto jerarquizarlos a fin de tener un orden y unos criterios de actuación cuando en una situación determinada se pone en juego más de un valor. Esta jerarquía está abierta a transformaciones y cambios y pone de relieve los valores predominantes o centrales en la vida de un sujeto.

El proceso de clarificación de valores y el proceso del IEPS apenas se diferencian. El segundo parece haber surgido del primero y matiza ciertos aspectos además de agregar otros, como el de la jerarquía a que están sometidos los valores. El proceso presentado por el IEPS quiere centrarlo de una manera más específica en el campo afectivo, por considerar que pertenecen a este campo

los valores y por eso establece las comparaciones con el proceso seguido en las taxonomías afectivas (IEPS,1979). Sin embargo los primeros elementos del proceso siguen estando en estrecha y unida relación con el campo cognitivo.

Para que los procesos cognitivos del sujeto hayan alcanzado una cierta madurez tenemos que colocarnos al menos en la segunda infancia, donde por otra parte podrá ya ese mismo sujeto entrar en un proceso de valoración, donde se puedan conseguir los primeros pasos del proceso que necesitan ciertas características cognoscitivas de la persona.

### **2.3. SINTESIS CRITICA**

Del repaso de los autores que han trabajado los procesos de valoración extraemos:

1) El proceso estudiado desde una perspectiva sincrónica es mucho más rico y fluido que cuando se estudia desde una perspectiva diacrónica. Desde una visión sincrónica se admite la posibilidad de integración de un elenco amplio de valores que van reorganizándose continuamente.

A esto habría que agregar que el proceso tal como es estudiado y trabajado por el I.E.P.S. es mucho más completo para ser estudiado y observado.

2) Las aportaciones que ofrece la perspectiva diacrónica son:

a) Se da siempre un cambio en el proceso de valoración, ese cambio va acompañando a la maduración del sujeto. Si la maduración es positiva los valores van cambiando desde una visión centrada en los aspectos existenciales a los elementos que superan la propia existencia y se centran en aspectos más sociales y espirituales.

b) El proceso de valoración del niño es más auténtico que el proceso de valoración del adulto porque en este último hay una serie de influencias que le hacen apartarse del núcleo íntimo donde reside la raíz del proceso.

c) El clima en el cual se vive condiciona este proceso de valoración y la evolución que vayan teniendo los valores.

### **3. CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS DEL NIÑO DE 8 A 10 AÑOS Y SU RELACION CON EL PROCESO DE VALORACION.**

En este capítulo pretendemos:

- Centrar y justificar una etapa con unas características propias que la convierten en un periodo diferenciado de cualquier otro.
- Explicar cuáles son las características psicoevolutivas del niño de esta edad y la relación que éstas características pueden tener con los valores.
- Aplicar el proceso de valoración a esta edad concreta.

#### **3.1. JUSTIFICACION DE LA ETAPA COMO ENTIDAD INDEPENDIENTE DENTRO DEL CICLO EVOLUTIVO.**

A pesar de que la socialización entendida como asimilación, adaptación e intercambio de patrones culturales ha sido estudiada desde diversas disciplinas, el estudio en cuanto a la relación concreta cognitiva y afectiva que pueda existir entre sujeto y grupo, ya sea de incorporación o de enfrentamiento, corresponde al apartado de la psicología social, esto es, la manera en que un sujeto concreto asimila e incorpora ese mundo social y reacciona a él. ( MARCHESI,1984)

El estudio del conflicto entre individuo y grupo en sus numerosos temas de resistencia a la conformidad de un determinado grupo, oposición entre liderazgo y grupo, desviaciones de la norma aceptada por la mayoría, toma de decisiones en grupo, captación de nuevos miembros etc. ocupó parte del objeto de estudio de esta disciplina en sus primeros momentos estableciendo después una matización o delimitación del objeto de estudio referido a los fenómenos de ideología y a los fenómenos de comunicación. (MOSCOVICI, 1984)

Los fenómenos de ideología se refieren a las cogniciones y representaciones que cualquier individuo va adquiriendo a través de su evolución de la sociedad donde está inscrito. Estas cogniciones y representaciones sociales están marcados por las relaciones entre individuos, entre individuo- grupo y entre

grupos.

El individuo en su interacción con el mundo circundante, incluso en su interacción con el mundo material o de los objetos, pasa a través de la interacción con otro, que bien pudiera ser otro individuo, un grupo determinado o la sociedad como tal.

La psicología social estudia por tanto todas las relaciones que pudieran darse en esos terrenos, sean de acatamiento, enfrentamiento, adquisición o replanteamientos que el propio sujeto se hace de la realidad que le circunda.

Podría argumentarse que la psicología social no se diferencia de otras disciplinas como psicología evolutiva y psicología del desarrollo sino en relación al enfoque otorgado al tema de estudio, enfoque que considera al sujeto inmerso en una colectividad de la cual no puede desprenderse ni en cuanto a sus mecanismos conductuales ni en cuanto a su funcionamiento cognoscitivo. Incluso el funcionamiento cognoscitivo de un sujeto determinado se desarrolla y evoluciona en la constante interacción con otros de su misma especie, y en particular con otros de su misma cultura (MUGNY; PEREZ, 1988). No puede entenderse ni desligarse la adquisición de conceptos, el desarrollo de categorías, el funcionamiento intelectual, la manera de sentir y expresarse sin referencia a un grupo determinado que dota de mecanismos al sujeto para llevar a cabo estas adquisiciones y que posibilita al mismo tiempo las adquisiciones.

Enmarcado en este contexto puede entenderse y estudiarse el planteamiento de los valores dentro de un sujeto determinado. La psicología social no entiende el desarrollo social como circunscrito a una especie de mimetismo que la sociedad provoca en un sujeto determinado, en cualquier nuevo miembro que se incorpora a ella, provocándole por osmosis una trasposición de todos sus planteamientos a fin de que el sujeto vaya recogiendo y asimilándolos. (BROWN,1972)

El planteamiento mayoritariamente aceptado hoy no es que el sujeto responda pasivamente al entramado social y a sus relaciones. El entramado complejo que dentro de un sujeto se va formando a lo largo del desarrollo y que abarca su sistema conceptual de pensamiento y su sistema emocional ocurren gracias a una estructuración y reestructuración interna del sujeto y en una

interacción constante con el ambiente. La complejidad de este proceso puede llegar a aumentar y diversificarse en sistemas humanos donde la pluralidad de toda clase de mecanismos hace imposible establecer contacto solo con un modelo cerrado de visión del mundo.

Cualquier aprehensión de los mecanismos de la sociedad y de su comportamiento dentro de ella es un proceso interrelacionado de estrategias de procesamiento de la información y procesos culturales. Todos los mecanismos de interacción del sujeto y sus conocimientos tienen lugar en el ambiente social donde siempre está presente la dependencia y la influencia de los otros.

El mundo de los valores está sometido a las consideraciones que hemos establecido anteriormente de que siempre en la adquisición de los valores, su desarrollo y organización, el sujeto está inmerso en un mundo de interacciones donde el otro, si no es el objeto directo, es al menos el punto intermedio de la relación. El mundo social es el lugar donde el sujeto adquiere y expresa sus valores.

Según los autores( REMPLÉIN,1980; OSTERRIETH,1970; GEMELLI, 1971; SECADAS, 1973; PIAGET,1975; MARCHESI,1984) el periodo fundamental para el desarrollo del pensamiento social general y de la experiencia interpersonal comienza hacia los ocho años y se extiende hasta el momento de emerger la adolescencia.

Esto puede deberse a que las adquisiciones y los logros necesarios para llegar a poder hablar de una cristalización de características de la personalidad no ocurre hasta aproximadamente el final de la primera infancia, situado hacia los 7 años. Hasta ese momento demasiados elementos desde el punto de vista madurativo en general y abarcando tanto aspectos físicos-sensoriales, como cognitivos y emocionales han estado ocupando al niño e implicándolo en una tarea de desarrollo, puesta en marcha de esos mecanismos y automatización.

Podemos comenzar a hablar, pues, al comienzo de este periodo de puesta a punto y cristalización de unos rasgos definidos de personalidad, intercambio e interacciones con un mundo social en el que el sujeto puede relacionarse de una manera distinta y rica puesto que ya puede enfrentarse a ese mundo social, a las disonancias cognoscitivas que pueda acarrearle y a los cuestionamientos que el

mismo mundo social le haga, gracias a sus avances en los propios procesos de pensamiento y razonamiento.

En un intento de centrar el estudio pasaremos a observar las distintas divisiones que diversos autores ha establecido para esta etapa.

REMPLEIN(1980) divide este periodo en tres grandes bloques:

1. La edad del primer cambio de configuración ( 5- 6 años).
2. La niñez media (6 - 9 años)
3. La niñez tardía ( 9 - 10 años en las niñas y de 9 a 12 años en los niños.)

OSTERRIETH (1970) establece dos grandes bloques:

1. Periodo de disgregación de la subjetividad primitiva ( 6 - 9 años).
2. La madurez infantil ( 9 - 12 años)

GEMELLI (1971) considera también dos divisiones:

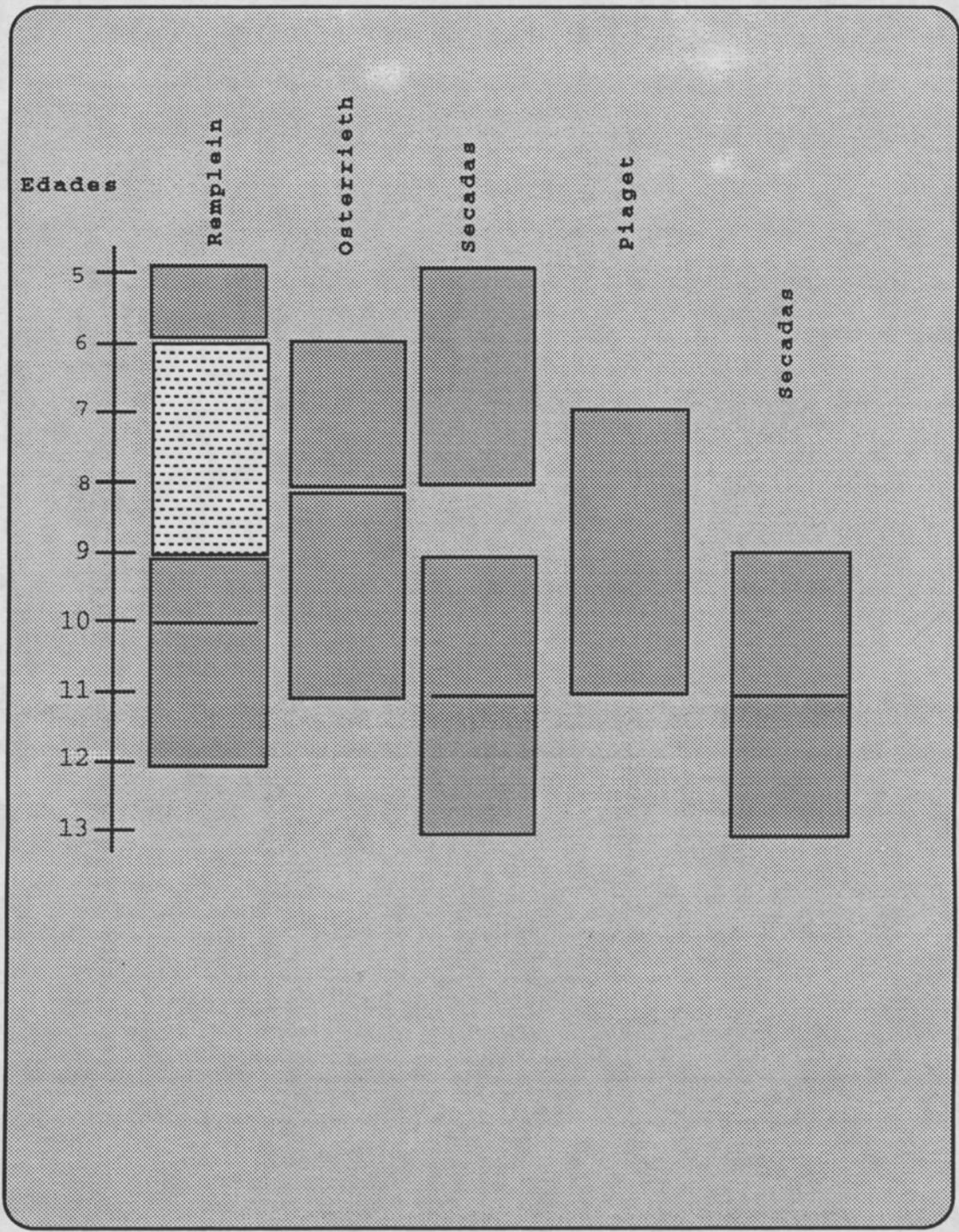
1. Periodo de transición entre la primera infancia y la adolescencia ( 5 - 8 años).
2. Edad puberal, dividida a su vez en:
  - edad prepuberal ( 9 - 11 años)
  - edad de la pubertad ( 11-13 años)

SECADAS (1973) considera este periodo como:

1. La edad escolar ( 7 - 10 años)
2. La pubertad ( 11- 13 años)

Por último PIAGET (1975) tiene dentro de su división del desarrollo evolutivo presenta una etapa muy diferenciada, las de las operaciones concretas, que corresponde a la edad de los 7 a los 11 años.

A continuación se presenta un cuadro comparativo de los diversos autores:



Cuadro comparativo de edades y períodos del desarrollo del pensamiento social.

Como puede verse a pesar de las inevitables diferencias en el periodo de edad hay una etapa dentro del desarrollo evolutivo del ser humano que podríamos colocar entre los 7-8 años y los 11-12 de edad que presenta unas características definidas y distintas como para poder contemplarla de una manera específica dentro del desarrollo y con una función propia.

Aunque son distintas las clasificaciones por autores, diferentes en la nomenclatura elegida o en el momento exacto del comienzo o final del periodo, todos ellos coinciden en los elementos diferenciales que la integran, por lo cual puede considerarse una etapa aparte, lo bastante delimitada como para darle una entidad propia.

Esta etapa corresponde en parte con el periodo correspondiente al actual ciclo medio de la Educación General Básica. Las características de este periodo son las que se van a intentar esbozar a continuación.

### **3.2. COMO ESTRUCTURA EL MUNDO EL NIÑO DE ESTA EDAD.**

El egocentrismo de las etapas anteriores va desapareciendo, los nuevos logros cognoscitivos hacen posible que los distintos "objetos" que integran el mundo social puedan llegar a clasificarse y diferenciarse en base a la posibilidad, mediante una observación más detallada, de encontrar sus semejanzas y diferencias, deducir generalizaciones y elevar a categorías, aunque sean categorías todavía muy influenciadas por el pensamiento concreto y la propia experimentación.

Las categorías permiten la posibilidad de jerarquización, de esquemas mentales con cierto orden. Puede llegar a comprobar lo esencial de lo accesorio. Esta diferencia le permite estructurar y priorizar.

Las impresiones recibidas desde fuera, cada vez aumentando por el mismo hecho de los nuevos ámbitos de relaciones que aparecen en esta etapa, se van organizando ya que el pensamiento no se deja arrastrar por las percepciones que va recibiendo porque puede ya depurarlas y reconstruir nuevas nociones con las experiencias que va incorporando.

La identidad del yo comienza a configurarse en esta etapa. Esta identidad del yo hace que el sujeto vaya viéndose como un ser individual, lo bastante diferenciado de los otros seres que lo rodean e integran el mundo social, con una personalidad propia y distinta, capaz de adquirir logros por sí mismo, formando parte de una realidad que en ocasiones es muy cambiante. Estas identidad del yo tampoco sería posible si no hubiera posibilidad de interiorización, es la posibilidad de reversibilidad del pensamiento la que origina la introspección del niño, el análisis de sí mismo, la exploración de sus propios pensamientos y sentimientos, la separación definitiva del "yo" de los otros.

La posibilidad de interiorización le permite jugar con sus pensamientos y sus verbalizaciones interiores. Hace un análisis de sus pensamientos y de sus sentimientos. Esto es fundamental de cara a la clarificación de lo que desea o no y por tanto de lo que valora o no valora, de delimitar lo que siente y por qué lo siente. Es todavía incipiente, pero a partir de este momento puede hacerlo y antes le era imposible.

En este momento de identificación propia se puede ver a sí mismo como capaz de una valía, se va abriendo paso en el sujeto la conciencia de su propio valor como persona con unas características propias y diferenciadas, el camino del desarrollo personal comienza a configurarse a partir de este momento como algo distinto de la presión del ambiente y de los demás, aunque todavía es muy débil.

La personalidad se diferencia y se delimita cada vez más, se va desarrollando y la elección se vuelve más autónoma.

A esta edad ya puede, mediante su capacidad de diferenciación y objetivación, establecer las diferencias que existen entre los ambientes en que se mueve, situarse como ser distinto en cada uno de esos ambientes y elegir en ocasiones la asimilación que haga de cada uno de ellos.

Según ERIKSON (1950) esta etapa se caracteriza por la industrialidad, donde el niño se vuelca en el mundo escolar y en la adquisición de todo una serie de instrumentos que necesita dominar, el niño necesita ejercitar, poner a trabajar para desarrollarlos sus mecanismos intelectuales, estos

instrumentos puede dominarlos gracias al avance de su pensamiento, pero su dominio representa para el niño un avance social porque le permite ingresar en unas relaciones sociales que hasta ahora no habían significado lo bastante y solo eran apartados independientes de la realidad que lo envolvía.

El niño puede ahora integrar apartados de la realidad, exponerlos conjuntamente en su pensamiento y hacer una valoración. Esto le permite tener claro las diferencias que hay entre los distintos ambientes y elegir de ellos lo que le parezca significativo.

La importancia del mundo escolar en esta etapa permite observar su influencia sobre el niño de manera más clara que en edades anteriores donde el papel de la familia es tan preponderante que todavía eclipsa en cierta forma la importancia de otros ambientes. Havighurst, Robinson y Dorr (DUKES,1954), dicen que los niños mantienen su identificación con la familia hasta alrededor de los 6-8 años. A partir de entonces la decreciente figura de la familia se incrementa con la edad.

La atención se concentra y se hace más permanente, la orientación se organiza y se estructura en relación a sí mismo y a los objetos y la memoria alcanza sus niveles más altos.

El momento presente no es ya tan fundamental, el que domina por completo al niño, y por tanto tampoco lo son los modelos que en una situación concreta están actuando sobre el niño. Juega con el tiempo y tiene en su memoria modelos y acontecimientos anteriores. No va a valorar dependiendo exclusivamente de un estímulo actual y de la forma que se le presente, su pensamiento ya le permite tener una linealidad que abarca el tiempo y sale del espacio.

En etapas anteriores podría haber una ciega asimilación o una inconsciente asunción de valores de acuerdo al ambiente referencial en que se movía; a partir de este momento puede establecer diferencias en función de las personas que actúan en esos ambientes en base a las consecuencias de los actos, intenciones, motivos y sentimientos de esas personas.

En edades anteriores podríamos pensar que el niño valoraría en compromiso con el ambiente o el modelo donde estuviera realizando la valoración. Ahora su pensamiento ha cambiado. Comienza a plantearse una

concepción objetiva de la realidad. Ya no es sólo los actos observables lo que él juzga, las intenciones por las que se mueven las personas comienzan a ser importantes.

En el conocimiento de la sociedad por parte del niño de esta etapa pueden distinguirse dos estadios: ( MARCHESI,1984)

- A la edad de 7-8 años comienza a comprender las funciones sociales de primer orden. Puede distinguir en situaciones familiares la adquisición de un rol social de la de un rol personal, pero su concepción del orden social es todavía estática, sin que exista un sistema interpretativo.

- A la edad de 9-10 años existe un conflicto entre los sistemas parciales. El niño va construyendo sistemas parciales que le sirvan para interpretar los sucesos sociales más allá de las observaciones de primer orden, pero estos sistemas son incompletos y conducen a inevitables conflictos cognitivos. En la mayoría de los casos, para solucionar este problema, adoptan soluciones de compromiso y razonamientos unilaterales que sirvan para camuflar sus problemas cognitivos.

Comienza a ser importante el problema de los conflictos y ver cómo puede solucionarlos o no. En el niño de esta edad habría que preguntarse por la integración o no dentro de sus propios esquemas de los diferentes sucesos y sistemas sociales y por tanto sistemas de valores con los que se va encontrando; si intenta establecer un orden o si por el contrario permanecen diferenciados los distintos sistemas.

A lo largo de la vida del niño hay un conflicto de valores: lo que es un valor positivo para el grupo de amigos puede ser un valor negativo en la casa. Pocos estudios han intentado seguir al niño en sus varios subgrupos observando cómo aprehenden los valores de cada grupo y bajo qué circunstancias sobrevienen los conflictos. ( DUKES, 1954).

La manera en como los autores establecen la resolución de los conflictos varía en función de las teorías asumidas.

HARTSHORNE Y MAY (1928,1929) encontraron que los valores que un sujeto pone en juego están en función tanto de la situación específica que vive como del propio sujeto. Según esto el sujeto tenderá a mostrar comportamientos diferentes según el entorno social que le envuelva. Esto intenta explicar cómo en

realidad el sujeto reduce los conflictos interpersonales pero no explica cómo el propio sujeto reduce los conflictos intrapersonales que necesariamente se tienen que originar.

Por el contrario LENER (1973) afirma que existe una consistencia en los valores a medida que aumenta la edad.

Para los teóricos del desarrollo cognitivo ( KOHLBERG,1973; PIAGET, 1977) el conflicto que se produce entra más profundamente dentro de la esfera personal y tiene un valor positivo para el individuo porque es mediante el conflicto que el niño crea una disonancia cognitiva que le produce la necesidad de superarla mediante el proceso de un enfrentamiento con un pensamiento superior. Este conflicto se convierte en resultados positivos cuando el niño puede argumentar con otra persona que a nivel de desarrollo madurativo esté por encima de él.

Para los teóricos de la clarificación de valores los conflictos de valor deben resolverse uno por uno ya que la resolución de todos a la vez se da solo en individuos cognitivamente inflexibles. Esta resolución del conflicto va unido a una reflexión cognitiva emparejada con la teoría que sustentan y que pasa por:

1) Examinar las situaciones similares para ver si quiere aceptar las consecuencias que se dan en cada caso al actuar sobre uno u otro valor.

2) Ponerse en el lugar de una persona que estaría afectada por la aplicación del valor para considerar si se aceptarían los principios si se estuviera en su lugar.

3) Preguntarse se se aceptarían las consecuencias si cada uno actúa sobre los principios en cuestión. (SHAYER,STRONG,1982).

Es en esta etapa cuando aparece la capacidad de poder situarse en la perspectiva del otro.

El niño de esta etapa llega a captar que su punto de vista no es el único, que el otro puede asumir otro punto de vista distinto dependiendo de sus motivos y actitudes, solo mediante este planteamiento puede llegar a la comunicación bilateral y a la cooperación. Esta cooperación comienza de manera débil y quebradiza y se va asentando a medida que llega al final de la etapa.

La empatía o role-taking es necesario para cada transformación del pensamiento valorativo. Es la capacidad de comprender la perspectiva del otro y

conocer que el otro comprende la propia perspectiva. (SELMAN,1977).

El conocimiento y la habilidad para situarse en una perspectiva diferente a la propia hace también que pueda anticipar el pensamiento de los otros y comprender que los juicios pueden revertir sobre él de la misma manera que el actúa sobre los demás. Esta apertura al mundo interior de los demás y a la cooperación que establece con ellos hace posible en el niño abrirse también a las necesidades humanas y a la visión de que estas necesidades humanas deben ser satisfechas en términos de estricta igualdad.

En un primer momento se desarrollo una relatividad moral a partir de la comprensión de que personas diferentes pueden tener diferentes, aunque válidas, justificaciones para actos semejantes

Esta perspectiva provoca criterios de autoevaluación en el sujeto, la normativa social trabaja sobre él, ya no mediante mecanismos externos, sino dentro de él mismo.

### **3.3. COMO SIENTE EL MUNDO SOCIAL.**

Al igual que en etapas anteriores el grupo de referencia por excelencia sigue siendo la familia, sobre todo es el cuadro básico en el cual proyecta sus sentimientos afectivos y donde profundiza sobre el sentimiento de sí mismo y en el de los demás.

Pero junto a este marco de referencia de donde extrae la necesidad de protección y seguridad que siente en estos momentos hay una apertura a los otros más allá de la familia, una apertura a los otros en sentido general. Comienza a abrirse a otros grupos que también se enmarcarán como grupos de referencia para él.

Su sensibilidad se dirige hacia la emulación y hacia la afirmación de los propios logros, pero este sentimiento de querer ser aceptado y alabado ya no puede cubrir únicamente el grupo familiar.

Los modelos de referencia cobran una gran importancia, identificarse con personas significativas que ya no son estrictamente familiares, como pueden ser compañeros o profesores, es característico de esta etapa.

La adaptación se hace más compleja, intenta asimilar conductas concretas para aplicarlas a situaciones determinadas. Pero es un momento de grandes conflictos consigo mismo porque tiene dificultades en interpretar elementos tan complejos del entramado social y en distinguir tantas oportunidades de ambientes diferentes.

Existía un conformismo ciego a las reglas adultas que poco a poco se vuelve sumisión libremente consentida, en la medida que el valor de las reglas, puesto de alguna manera a prueba por el grupo es comprendido y reconocido.

Pero esto es una evolución paulatina que se refleja en innumerables situaciones. El juego, como ejemplo, interesa al comienzo como el juego en sí mismo, por lo tanto los tramosos la única falta que cometen es "fastidiar " el juego, poco a poco la trampa se va admitiendo como una situación de deslealtad a los compañeros. Igual ocurre con el chivatazo y la mentira.

El chivatazo es considerado en un principio malo en cuanto el maestro o los padres lo condenan, mientras que más adelante es tomado como un acto de mala camaradería y debe ser objeto de apartar al sujeto que lo haya cometido lejos del grupo de amigos o compañeros.

La mentira al comienzo de esta etapa necesita la interdicción adulta para que sea condenada, mientras que el aumento de la sociabilidad y del sentimiento de ser miembro de un grupo de amigos hace que se sienta el engaño como una imposibilidad de mantener la amistad.

Pero el mundo de los adultos sigue siendo el punto de referencia máximo para los sentimientos del sujeto. La introyección de los valores proviene en un primer momento del mundo adulto y de la consolidación de aquellos que poseía de forma inconsciente y que había asimilado durante los primeros años. Agradable o desagradable, bueno o malo, bonito o feo son criterios que se aplican según el efecto que producen en los padres, maestros y otros adultos

significativos. Pero esto sigue aumentando las sensaciones disonantes dentro de su interior.

Su mente está abierta al análisis de cuestiones de valores de todo tipo, puede hacerlo con independencia de la aprobación de adultos y pares, puede evaluar su propia conducta y la de los otros y distingue perfectamente los tipos de categorías sociales en los cuales pueden inscribirse sus decisiones tal como han estudiado TURIEL (1983) y DELVAL (1978), pero sus propias emociones están demasiado ligadas al mundo de los adultos y de ahí pueden surgir los conflictos a los cuales se ve enfrentado.

Siente a los adultos como prototipos y modelos a los que puede imitar y que le aportan elementos de equilibrio y racionalización de sus actuaciones. Son modelos de identificación para el niño, pero estos modelos significativos son muy dependientes de las consecuencias que la conducta de estos modelos tenga en relación a la aceptación social.

La norma social sigue siendo sumamente importante en este periodo, todavía no ha llegado el momento de situarse al margen o en contra de ella y los adultos son las figuras que representan esta norma social. Los valores que el niño recoge raramente van a estar en contra de los aceptados por los adultos; por lo general son valores que el mundo adulto potenciará o recompensará de una manera u otra y a los que estará unido. Puede ocurrir que las formas de aceptación no sean verbales, o verbalmente se rechacen, pero en el plano de la conducta y los sentimientos hay una aceptación de ellos a la que los niños son muy sensibles.

Emerge una actitud crítica que hace que se plantee interrogantes sobre situaciones y hechos ante los que antes nunca hubiera dudado y hubiera asimilado de forma totalmente inconsciente.

Hay una necesidad creciente de intimidad personal, promovido por las tendencias integradoras que aparecen en esta etapa. Los amigos son personas que se ayudan unas a otras, la amistad se considera como una relación con intereses recíprocos y cada parte debe responder a las necesidades o deseos del

otro, la confianza mutua es un elemento fundamental. La amistad puede terminar por una acción del otro incongruente con el propio interés, como rehusar ayudar o ignorar una necesidad.

El poder introspectivo del que hablábamos más arriba, y que hace posible introducir en la autocomprensión del yo los aspectos psíquicos y sociales. El niño no sólo diferencia entre las características físicas y mentales, sino que comprende además que uno mismo puede conocer y controlar mejor que los otros sus propias experiencias y aparentar sentimientos e intereses diferentes a los que realmente se están viviendo.

En sus relaciones con las demás personas se observa también esta tendencia. Se produce un cambio desde una perspectiva más física a una percepción psicológica de los otros.

La autodefinición de sí mismo va afirmándose en las relaciones que establece con los demás

#### **3.4. COMO SE COMPORTA EN EL MUNDO SOCIAL.**

Las actividades que el niño va realizando no son consideradas de forma aislada e individual, sino en relación con la reacción positiva o negativa de los otros hacia estas actividades. Esto está en relación con la elaboración cada vez más progresiva hacia los aspectos sociales de su yo. En sus autodescripciones hay una mayor proporción de expresiones que se refieren a su pertenencia a determinados grupos sociales, familiares o amistosos. (MARCHESI, 1984)

Las acciones correctas son aquellas que satisfacen instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas se conciben en términos semejantes a un mercado. Aunque están presentes elementos de rectitud, reciprocidad y participación equitativa, siempre se interpretan de una forma física o pragmática.

El niño con su crecimiento en su competencia cognitiva pasa de centrarse en las consecuencias de sus actos, en las justificaciones concretas y en la

referencia a la magnitud del castigo, a tener en cuenta el resultado de sus acciones a más largo plazo, a utilizar reglas más generales y a sentirse más responsable de su propia conducta. (MARCHESI, 1984).

Pasa de una realización de valores instintiva e imitativa a una voluntaria. Comienza a realizar valores de un modo más estable, no ocasional, puede ya hablarse del compromiso con determinados valores. A partir de este momento y en proporción a la experiencia que va adquiriendo se da cuenta de que existe una jerarquía entre los valores.

Ya no se contenta con adoptar normas de conducta porque estén en el ambiente o las sustenten personas significativas para él, sino que necesita comprender la conducta de los otros.

Las elecciones que desarrolle van a adaptarse bastante a lo que el grupo de compañeros espera.

En general esta etapa representa un momento decisivo en el sujeto porque a partir de las experiencias que tenga el sujeto en ella y de la integración que de todos los elementos que en ella concurren pueda realizar el niño, su persona se abrirá con una libertad para expresar sentimientos o tenderá a encerrarse en sí mismo.

### **3.5. HACIA QUÉ VALORES SON MAS SENSIBLES LOS NIÑOS DE ESTA EDAD.**

Ahora veamos de acuerdo al estudio realizado por CEMBRANOS y BARTOLOME (1981) qué valores son los que se reflejan más en esta etapa y cómo se desarrolla el proceso de valoración.

Los planteamientos de los valores más sobresalientes en esta etapa están en estrecha relación con los aspectos teóricos mencionados más arriba sobre el mundo social, afectivo y cognitivo del niño.

De acuerdo a la importancia que comienza a tener para el niño de esta edad el grupo y gracias a sus cambios en los procesos de pensamiento el valor de la cooperación aparece como característico y se va consolidando desde el inicio

del ciclo hasta el final. Esta cooperación que significa entrar en colaboración conductual y cognitiva con otros de su edad se realiza gracias a que todavía se necesita dentro del grupo una persona que lo coordine: el líder del grupo.

El valor de la cooperación va unido al de sociabilidad. La sociabilidad hace posible que el niño se plantee la igualdad y el respeto mutuo como aspectos importantes de las relaciones sociales que está estableciendo y consolidando.

En este momento domina la etapa de la justicia retributiva de Piaget ( 1932) en el que las nociones de justicia guardan estrecha relación con las sanciones que se deben aplicar a aquellas acciones que infringieron la norma.

El avance dentro de su pensamiento y su conducta de la socialización, cooperación e igualdad hace que el niño de esta etapa vaya realizando un cambio hacia la justicia distributiva.

Aparece también de una manera más clara valores morales como pueden ser la bondad y la verdad y valores estéticos que son posibles gracias a la apertura del niño al mundo.

El contacto con ambientes religiosos le consolida los valores trascendentes y el sentido de comunidad que tiene . “ Se origina una vivencia nueva de lo religioso bajo el prisma de lo social; los valores transmitidos hasta ese momento por la familia alcanzan una mayor extensión y profundidad” (CEMBRANOS, BARTOLOME, 1981, p. 59).

Dentro del proceso de valoración sobresalen en esta etapa los apartados de preferir, realizar y comunicar.

Hasta ahora había un sistema social y cognitivo bastante cerrado en torno al niño. Esta situación venía promovida por aspectos madurativos y de desarrollo. A partir de este momento el niño puede enfrentarse y debe hacerlo a un complicado entramado social que tiene cabida dentro de su pensamiento porque ya puede “trabajar” con él y analizarlo. Este enfrentamiento le va a producir el contacto con un elenco variado de personas y de valoraciones. La extensión de sus experiencias y de las nuevas situaciones con las que se va a encontrar, además de su inclusión en otros grupos que se convertirán para él muchas veces en grupos de referencia, hacen que en el proceso de valoración el elemento de captación de nuevos valores a partir de sus vivencias y la asunción consciente y

criticada de antiguos se conviertan en elementos básicos dentro de esta etapa.

En consonancia con la captación del valor el niño debe realizar el proceso de discernir para preferir un determinado valor a otro.

En esta preferencia por uno u otros valores van a jugar un papel importante los roles que asuma dentro de los distintos grupos de compañeros en los cuales esté inmerso, y por otra parte, en el autoconcepto que se está desarrollando en él ahora para llegar a consolidarse definitivamente en la adolescencia. Estos dos elementos harán que los valores preferidos por el niño estén muy en consonancia con el apoyo social que le presten los pares, sin poder desligarse de aquellos valores que son aceptados y valorados por el mundo adulto. Tenderá, por tanto, a elegir aquellos valores que vayan reforzando la propia imagen que se va formando de sí. El niño puede racionalmente darse cuenta de los valores que entran en juego en una situación y aplicar criterios racionales para poder optar.

Para que el niño pueda llegar a una realización de valores tiene que haber primero conseguido establecer una jerarquía donde todas sus partes estén organizadas. Durante este periodo el niño comenzará a hacerlo pero no lo consigue todavía, o comienza a conseguirlo al final del periodo en algunos casos. Sin embargo puede plantearse ya una incipiente jerarquía que en muchos casos va a depender de la situación pero que denota un comienzo de intentar establecer un cierto orden en torno a los valores.

En este capítulo hemos estudiado el mundo psicoevolutivo del niño de ciclo medio.

Hemos comprobado que evolutivamente representa un periodo diferenciado con una características propias y un significado definido en el desarrollo general.

Hemos estudiado la relación estrecha entre estas características psicoevolutivas y los valores y el proceso de valoración.

### **3.6. SINTESIS CRITICA.**

Los puntos que entresacamos de este capítulo y que nos parecen importantes son:

1) Los valores en esta etapa ya no están ligados a un mundo circundante reducido como era el de la familia, sino que el niño se ha abierto a todo el entramado social.

2) Los avances de su pensamiento hacen que el niño pueda reflexionar sobre estos valores, sea conscientes de ellos, tener la posibilidad de interiorizarlos y por lo tanto manifestarlos. Este avance cognoscitivo, sobre todo, hace que pueda manifestar expresamente estos valores y que por lo tanto puedan ser recogidos y observados.

3) Las influencias sociales y las distintas situaciones en que viva el niño pueden observarse a través de los valores que exprese.

4) Hay un crecimiento paulatino del desarrollo de los valores del niño de esta edad que iría de la especificidad a la universalidad, o expresado de otra forma, de una estrecha relación valores-situación a una mayor coherencia interna de sí integrando y jerarquizando sus valores.