



Foro de Educación
ISSN: 1698-7799
jlhuerta@mac.com
FahrenHouse
España

Paez Gallego, Javier
Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores
Foro de Educación, vol. 14, núm. 21, julio-diciembre, 2016, pp. 217-226
FahrenHouse
Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447546543011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores

Methodology and Axiological Content of Values Education Programs

Javier Paez Gallego

e-mail: javier_paez_gallego@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

Resumen: La educación en valores es un proceso de aprendizaje que potencia el desarrollo axiológico de las personas. Desde este punto de vista, los modelos propuestos por Kohlberg (1976) o Molina (2012) sientan las bases para la planificación de programas de educación en valores. En el presente trabajo se propone revisar la evolución histórica de los modelos teóricos y metodológicos más importantes en la elaboración de programas de educación en valores. Con este fin se ha llevado a cabo una cuidadosa revisión de la literatura científica más relevante en bases de datos (PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract y Web of Knowledge). El resultado permite establecer comparaciones entre los diferentes modelos teóricos y determinar los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos, así como la exposición de los principales elementos metodológicos que intervienen en la educación en valores. De tal manera, se describen sus características así como los componentes de juicio para la selección de los valores teniendo en consideración a los destinatarios de la acción educativa.

Palabras clave: Educación moral; planificación de la educación; valores morales; normal social; estrategias educativas.

Abstract: Values education is a learning process that enhances the axiological development of people. From this point of view, the models proposed by Kohlberg (1976) and Molina (2012) provide the basis for planning education programs in values. In the present paper is reviewed historical evolution of the most important in the development of education programs in values theoretical and methodological models. To this end it has carried out a careful review of the relevant scientific literature databases (PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services and Abstract Web of Knowledge). The result allows comparisons between different theoretical models and identify the strengths and weaknesses of each of these points, as well as exposure of the main methodological elements involved in values education. Thus, they describe the properties and components of judgment for the selection of the values considering the recipients of educational action.

Keywords: Moral education; Educational planning; Moral values; Social norms; Educational strategies.

Recibido / Received: 02/10/2015

Aceptado / Accepted: 01/11/2015

1. Introducción

La pedagogía axiológica en contextos de educación formal y no formal requiere de una planificación estratégica estructurada. Al igual que se programan los contenidos, acciones, temporalización y recursos de otras áreas del desarrollo humano; una eficaz educación en valores requiere de una planificación que prevea los objetivos que se pretenden con ella y que establezca los pasos a dar para su consecución (Mugarra, Pérez y Bujardón, 2011; Molina, Pérez Pellín, Suárez y Rodríguez, 2013).

Con esta condición, los modelos tradicionales de educación en valores (Parra, 2003; Ballester, 2007; Otero, 2009; Aragón, 2011; Priego, 2014) proponen contenidos específicos de los programas educativos de corte axiológico. A tal efecto, se ha observado una evolución de los axiomas incluidos en los programas de educación en valores; así, los valores sobre los que más hincapié se pone en estos programas educativos son admitidos y compartidos, de un modo mayoritario, por la sociedad en la que se vive. Por el contrario, los modelos modernistas proponen contenidos más aperturistas y plantean el cuestionamiento crítico, así como la elaboración propia de los valores a asumir por parte de los educandos.

No obstante, con independencia del modelo empleado, la consecución de la transmisión de un contenido axiológico conlleva la planificación de las estrategias pedagógicas necesarias para ello. Así, resulta de interés conocer la evolución de los enfoques metodológicos y abundar en el dominio de la amplia variedad de vehículos de transmisión de valores, así como sus características para poder establecer en la planificación aquéllos que mejor se adapten a las necesidades de los educandos.

Igualmente, el conocimiento de las variables psicoeducativas de los educandos y el manejo de las estrategias educativas potencia la eficacia de los programas de educación en valores.

2. Método

Para llevar a cabo la exploración del estado de la cuestión de los principios que rigen el contenido axiológico y la metodología de los programas de educación en valores se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica más relevante.

El proceso de verificación ha permitido extraer y seleccionar más de diez mil referencias de las bases de datos PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract y WoK (Web of Knowledge).

Los criterios de búsqueda para la recopilación de los documentos, basados en términos objetivo y operadores booleanos, fueron: *Programas de educación en valores; estrategias de educación en valores; responsables de educación en valores; vehículos de transmisión de valores, contenido axiológico de la educación en valores; enfoques de la educación en valores.*

La técnica de búsqueda incluyó exploraciones en español e inglés. De este proceso resultaron más de cincuenta mil registros, los cuales se cribaron siguiendo como criterio el número de citas recibidas, así como la actualidad de los mismos.

El resultado de este procedimiento se expone a continuación, y permite determinar los principales enfoques metodológicos y de contenido en el diseño de programas de educación en valores.

La evolución de los modelos metodológicos de la educación en valores ha determinado, en gran medida, el diseño y contenido de los mismos.

La primera propuesta metodológica, desarrollada por Quintana (1992), ofrece un enfoque didáctico en el que se dividen los valores en cuatro niveles o categorías. Estas son: 1) *Valores personales* que tienen en consideración aquellos relacionados con actitudes de búsqueda de la felicidad y la competencia personal; 2) *Valores morales* que incluyen aquellos valores de desarrollo del ser moral; 3) *Valores sociales* que agrupan los valores relacionados con la convivencia con otras personas; y 4) *Valores trascendentes* referidos a los axiomas que fomentan la búsqueda del sentido del ser y de la existencia. Esta taxonomía ha estado vigente, pudiéndose encontrar numerosos programas de educación en valores que organizan su contenido en base a estas categorías.

Sin embargo, la amplia aceptación del modelo axiológico de Schwartz (1992) con un único nivel de clasificación de los valores y las aplicaciones posteriores al ámbito de la educación axiológica han derivado en otros modelos diferentes (Ramírez, 2013).

Las propuestas metodológicas más actuales ponen en el primer nivel de clasificación a las conductas, entendiendo éstas como la expresión observable de los valores, en segundo lugar a los hábitos, como la repetición rutinaria de dichas conductas y, en último lugar, a los *valores*, como los criterios de juicio que hacen preferir dichas conductas a los sujetos.

Esta clasificación, vigente en la actualidad, supone un nuevo enfoque en los programas de educación en valores al trabajar estos últimos mediante la modificación de las conductas observables.

Por otro lado, la definición de los criterios que se han empleado para la selección de los valores de los programas educativos ha generado una controversia que ha resultado en la elaboración de dos modelos diferenciados.

En un primer momento, Martínez (1997) desarrolló una primera propuesta según la cual prima como criterio de selección de contenido axiológico el cultivo de la autonomía personal y el desarrollo pleno de la persona, así como la búsqueda de los valores que predispongan hacia el diálogo como forma de resolución de los conflictos y el cultivo de las tendencias de la voluntad y las emociones de las personas.

Posteriormente, una propuesta más reciente considera que el criterio para seleccionar los axiomas de los programas de educación en valores lo facilita la pedagogía axiológica. La propuesta, desarrollada por Parra (2003), contempló integrar la taxonomía de Quintana (*Op. cit.*). Así, un programa de educación en valores no debe ceñirse a los axiomas antropológicos y espirituales sino que ha de dar cabida a los valores democráticos y de libertad que rigen en cada sociedad. Del mismo modo, debe estar abierto a las elecciones personales de los educandos que van a participar en él.

Por último, la propuesta más actual, formulada por Landaluce (2006), sugiere que el contenido de los valores a educar responda a tres criterios: 1) El sistema de conocimientos concretos de cada cultura. Responde a la dimensión cognitiva e integra las distintas ramas del saber así como los conceptos, hechos históricos y teorías científicas; 2) El sistema de modos de actuación. Incluye todas las habilidades y hábitos relacionados con el manejo instrumental y el «saber hacer». Supone la formación de la relación entre el individuo y el objeto a manejar; y 3) La formación del sistema de valores, implica dotar a la persona de la capacidad para dar significado y valor a los objetos y acciones.

Teniendo en cuenta estos criterios de selección, surgen varias propuestas de contenido que clasificarse según el modelo teórico al que pertenezcan.

Así, para los primeros modelos, denominados tradicionalistas, la educación en valores debe encargarse de transmitir valores absolutos y aceptados por toda la humanidad tales como: la libertad, la belleza, la bondad y la compasión por los demás.

En este sentido, Martínez (1997) propuso unos contenidos mínimos empleando como criterio los valores que aseguraban una convivencia pacífica, pluralista y democrática. De este modo, en esta propuesta cabían valores como libertad, justicia, solidaridad, igualdad y honestidad.

Por otro lado, los enfoques más modernos abogan por aquellos valores que permiten adaptarse a los cambios rápidos y que tienen un alto contenido racional, empírico y pragmático (Parra, 2003). Con todo, se produce un alto contenido en educación para la libertad en todas sus dimensiones (Ramírez, 2013).

De las diferentes propuestas metodológicas, los criterios de selección de valores y el contenido axiológico han surgido dos grandes enfoques teóricos. Cada uno de ellos responde a un modelo psicoeducativo diferente y, por lo tanto, aborda la tarea de educar en valores desde una perspectiva distinta. Así, se pueden distinguir dos grandes grupos: enfoque tradicional y enfoque innovador.

En primer lugar, el enfoque tradicional utiliza métodos que se fundamentan en los presupuestos de teoría conductista, el aprendizaje por imitación y la teoría de la comunicación (Alviárez, Moy Kwan y Carrillo, 2013). De este modo, se pueden encontrar diferentes herramientas que emplean el refuerzo y castigo de las conductas, el uso del aprendizaje vicario o la comunicación persuasiva (Parra, 2003).

Este enfoque acepta los postulados del modelo de transmisión cultural expuesto en el apartado de modelos de educación en valores. De tal modo, existen una serie de valores tradicionales aceptados por el conjunto de la sociedad que pueden y deber ser transmitidos a las nuevas generaciones por medio de la ejercitación (Molina, 2012). El aprendizaje en valores se entiende, por lo tanto, como un proceso de socialización cuyo objetivo es favorecer la cohesión social.

Los métodos más empleados desde este enfoque son:

- La *instrucción mediante relatos de grandes hazañas y dogmas religiosos* (Parra, op. cit.).
- El *refuerzo* de la asunción de los valores deseados y el *castigo* de aquellos que se desean extinguir.
- El *aprendizaje mediante la imitación de modelos significativos* (Llopis y Ballester, 2001).
- La *comunicación persuasiva* mediante la cual se pretende inducir a los educandos a aceptar actitudes, ideas o valores y actuar en coherencia con ellos.

Este modelo ha sido ampliamente criticado por autores como Kohlberg (1966), Jones (1971), Hunt y Metcalf (1968) o Fraenkel (1973) debido a la escasa capacidad que otorga al educando para desarrollar el carácter crítico y elaborar su propio sistema de valores sobre la base de sus intereses y preocupaciones y no sólo asumiendo aquellos impuestos por la sociedad. Este enfoque establece un mayor peso en el resultado final de los valores que llega a integrar el educando en lugar de poner un mayor interés en los procesos por los que los adquiere. Además, este tipo de aprendizaje fomenta la adquisición de valores desde la dimensión cognitiva obviando las dimensiones afectivas y comportamentales de las personas. Esta evidencia entra en contradicción con el interés pedagógico y legislativo de formar íntegramente a la persona.

En segundo lugar, el enfoque innovador se basa en la teoría constructivista. Según este modelo, el conocimiento se adquiere partiendo de los intereses y motivaciones del individuo e interactuando con los conocimientos previos los nuevos contenidos a adquirir. A diferencia del modelo tradicional en el que los valores vienen determinados por la sociedad, el enfoque innovador busca que el educando identifique sus propios valores, sea consciente de ellos y los comparta mediante un comportamiento coherente con los demás. Es, por lo tanto, un modelo en el que no existen los valores absolutos y objetivos.

Los métodos más empleados son los siguientes:

- *Enfoque de la clarificación y explicitación de los valores personales*. Este proceso se da en tres fases –selección, estimación y actuación–. El objetivo de esta fase es que los sujetos acaben comprometiéndose y actuando respecto a los valores que previamente han elegido y han evaluado.
- *Modelos de desarrollo moral* basados en los preceptos de Kohlberg (1966).
- *Modelo de aprendizaje activo*, según el cual los valores surgen del interés individual de la persona pero se desarrollan en contacto e interacción con otros sujetos (Jones, 1971).
- *Enfoque de análisis de valores*, creado por Hunt y Metcalf (1968) y Fraenkel (1973), pretende el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los valores por parte de los educandos (Ortiz, 2003). Se centra en el ámbito de los valores sociales y emplea técnicas de debates, dilemas, estudios de casos, etc.

Al igual que el modelo tradicional, el enfoque innovador ha recibido críticas a sus postulados. Al respecto, Quintana (1992) señaló que los valores no sólo pueden tener una procedencia individual. En muchos casos, el sujeto asume valores que le son ofertados desde el exterior y que integra en su sistema axiológico como propios, obteniendo satisfacción por ello. Según este mismo autor, existe un gran vacío en la dimensión pedagógica, ya que la búsqueda del fomento de una actitud crítica que permita al alumno evaluar los valores no va acompañada de una propuesta axiológica concreta. Para Quintana se trata de una educación en valores pero sin valores.

Por último, otros autores (Llopis y Ballester, 2001; Parra, 2003) han criticado el aspecto pedagógico afirmando que este enfoque propone un método de análisis de valores atendiendo a la dimensión cognitiva de la persona, pero obvia la dimensión afectiva y volitiva.

Ambos modelos mantienen características diferentes y puntos de encuentro tal y como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Características de los modelos teóricos de educación en valores

	Enfoque tradicional	Enfoque innovador
Fundamentación	Teoría conductista Aprendizaje vicario Teoría de la comunicación	Teoría constructivista
Contenido	Valores tradicionales comúnmente aceptados	Búsqueda individual de los propios valores. No hay valores absolutos No hay contenido concreto
Aprendizaje	Proceso de socialización	Intereses y motivaciones personales Construcción del propio aprendizaje
Objetivo	Cohesión social	Crecimiento individual
Foco de atención	Énfasis en el resultado Acento en la dimensión cognitiva	Énfasis en el proceso Preocupación de la dimensión cognitiva
Herramientas	Refuerzo y castigo Grandes relatos Imitación Comunicación persuasiva	Explicitación de valores personales Modelos de desarrollo moral Modelo de aprendizaje activo Enfoque de análisis de valores
Limitaciones	Papel escaso del educando Merma en el desarrollo del carácter crítico Limita creación de sistema de valores propios	Ignora el origen y contenido social de los valores Pérdida de la dimensión pedagógica en beneficio de dimensión crítica Ignora dimensión afectiva y volitiva

3. Conclusiones

El diseño de programas de educación en valores pasa por la fundamentación en los modelos teóricos expuestos. No obstante, la eficacia de esta acción educativa pasa por la atención a diversos preceptos teóricos de cada uno de los modelos.

De este modo, la metodología más actual propone poner el acento en la conducta, como reflejo observable de los valores latentes en la persona. En este sentido, las teorías conductista y de aprendizaje vicario del enfoque tradicional permiten un análisis fenomenológico más acorde con este postulado.

Igualmente, situar el foco de atención en el resultado de la acción educativa va en coherencia con la observación de las conductas propuesta por la metodología actual.

Sin embargo, tomando en consideración la taxonomía de Parra (2003) y los criterios de contenido axiológico de los programas educativos, es importante incluir aquellos valores que son considerados importantes para la sociedad, pero también dar un papel relevante al educando y hacerle partícipe de dicha selección, permitiendo que incluya aquellos valores que, por propia elección, son importantes y desea adquirir y entrenar. Esto es coherente con la propuesta de inclusión de los valores tradicionales y la función socializadora del enfoque tradicional, pero también con la búsqueda individual de valores y la construcción personal del aprendizaje y el crecimiento del individuo.

Por último, parece importante observar que ambos modelos insisten en la importancia de la dimensión cognitiva. Esto toma especial relevancia si se tiene en cuenta que las herramientas de educación en valores y las herramientas de evaluación más actuales que se proponen en estos programas, requieren del desempeño de procesos psicológicos superiores (comprensión, atención, elaboración, retención, etc.).

4. Referencias

- Alviárez, L., Moy Kwan, H. F., & Carrillo, A. (2013). De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de educación superior/. *Telos*, 1(22), 194-210.
- Ballester, F. (2007). Educación en valores y mejora de la convivencia: una propuesta integrada. Recuperado el 10 de enero 2014, de <http://teleformacion.carm.es/moodle/file.php/3/EducacionValoresMejoraConvivencia.pdf>.
- Fierro, C. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-32.

- Fraenkel, J. (1973). *Teaching Students to Think and to Value*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching High School Social Studies*. New York: Harper.
- Jones, W. R. (1971). *Finding Community: a Guide to Community Research and Action*. California: James E. Freel and Associates.
- Landaluce O. (2006). *Pedagogía, temas para Tecnología de la Salud*. La Habana: Editorial Ecimed.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach. In Lickona, T., *Moral Development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Llopis, J. A., & Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Martínez, M. (1997). Consideraciones teóricas sobre educación en valores. In Filmus, D. (Comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: Troquel.
- Molina, O. E. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 240-267.
- Molina, L., Pérez Pellín, S., Suárez, A., & Rodríguez, W. A. (2013). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 1-14
- Mugarra, C. G., Pérez, H., & Bujardón, A. (2011). Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 11(3), 538-558.
- Ortiz, J. M. P. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Otero, N. ¿Cómo educar en valores en nuestra sociedad actual? In *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de www.eumed.net/rev/cccss/03/nom2.htm.
- Pardo, M. (1998). *La educación en valores y la práctica docente desde la experiencia española*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/pardo10.htm>.
- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Priego, G. (2014). Los valores en la práctica educativa desde un enfoque liberador. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de <http://www.monografias.com>.

- com/trabajos81/valores-practica-educativa-enfoque-liberador/valores-practica-educativa-enfoque-liberador.shtml#ixzz2viWYEOem Quintana, J. M. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Ramírez, C. A. R. (2013). Valores y virtudes para una pedagogía actual. *Revista Comunicación*, 11(2), 30-45.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. San Diego: Academic Press.